



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

El judo como recurso didáctico para el desarrollo de área de educación física en la etapa de educación primaria: percepciones y actitud del profesorado

Miguel Ángel Lira Quina

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



INEFC

Institut Nacional
d'Educació Física
de Catalunya
Barcelona



Generalitat
de Catalunya



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

UNIVERSITAT DE BARCELONA

Facultad de Educación

INSTITUT NACIONAL D'EDUCACIÓ FÍSICA DE CATALUNYA

Centro de Barcelona

Programa de Doctorado:

“Actividad Física, Educación Física y Deporte”

**EL JUDO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL
DESARROLLO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA:
PERCEPCIONES Y ACTITUD DEL PROFESORADO**

Tesis doctoral presentada por:

Miguel Ángel Lira Quina

Dirigida por:

Dr. Pascal Tayot

Dr. Albert Batalla Flores

Tutorizada por:

Dr. Pascal Tayot

Tesis para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Barcelona

Barcelona, 2017

A mi familia y en especial a mi padre y mi hermano que en todo momento me acompañan. Siempre habéis sido la razón para querer superarme.

Os quiero (Mamá, Alfonso, Marta, Mois y Almu).
Espero volver a compartir mi tiempo con vosotros.

Agradecimientos.

Al realizar un trabajo, como el que aquí se presenta, producto de muchos años de formación y práctica deportiva y docente que convergen en su elaboración, es muy complicado estar agradecido a un conjunto reducido de personas porque son muchas las que, directa o indirectamente, de uno u otro modo, han contribuido de manera, más o menos formal, en su desarrollo.

Seguramente me dejaré a muchas de ellas. Espero que no se ofendan y perdonen el no haberlas tenido presente en este momento. Mis más humildes disculpas.

A Jordi Y. por enseñarme el camino, a Diego F. por hacerme querer saber más de él y a muchos otros maestros que hacen sentirme cada día más seguro en este viaje.

A Pedro R. por la amistad ofrecida y esa colección de libros regalada. A Maurici C. por el respeto con el que siempre me trata y su contribución en el desarrollo de este trabajo.

A esos niños que empezamos la práctica del judo hace una eternidad y que, con el paso del tiempo, han pasado a formar parte de mi familia, mis amigos.

A mis alumnos por la satisfacción de poder compartir y ser mi inspiración pedagógica.

Al CEEB y muy especialmente a Salva F. y Lourdes P. por interceder en la sesión de la instalación en la que pude realizar la formación ofrecida.

A todos los chicos y chicas que contribuyeron con su participación en la realización de este trabajo y en especial consideración a David, Noemí, Crisol, María, Alba, Marc, Eva, Silvana, Albert, Carles y Nacho.

A los colegas de profesión que se involucraron como parte de los jueces para la elaboración de determinados instrumentos de investigación: Alicia y David, Jordi S., Jordi M., Joan R y Marc D.

A los Doctores que de manera totalmente desinteresada han contribuido a dirigir por el buen camino este trabajo, y en especial consideración a Francesc B. y Sergio M.

A Maribel P. por la amabilidad e implicación mostrada en todo momento.

Y muy especialmente a mis directores de tesis, el Dr. Pascal Tayot y el Dr. Albert Batalla Flores.

A Pascal T. por abrir el camino y apoyar un incipiente proyecto lleno de ilusiones y expectativas que poco a poco hemos ido madurando y elaborando.

A Albert B. que, sin conocerme absolutamente de nada, confió en este proyecto, me ha ayudado a realizarlo y, mucho más importante, me ha ofrecido su amistad. Un milió de gràcies amic meu.

Resumen

La figura del docente en el sistema educativo del Estado Español, que se caracteriza por incorporar un currículum abierto y flexible, tiene vital importancia para el devenir de los aprendizajes de sus alumnos. Son los encargados de adaptar y concretar las directrices, generales y de carácter prescriptivo, propuestas por la administración educativa a las circunstancias y características particulares de cada centro escolar. Es sabido que las percepciones y actitudes del maestro orientan su tarea profesional. En cierto modo son los principales factores responsables del proceso de toma de decisiones y le guiarán en la confección de determinadas propuestas didácticas de carácter particular que posteriormente llevará a la práctica con su alumnado. Según las publicaciones consultadas, y dentro del área de Educación Física, el bloque de juegos y deportes adquiere mayor importancia en los planteamientos docentes, siendo los deportes de equipo los más utilizados como recurso para su desarrollo. No corren la misma suerte los deportes de lucha o combate, o al menos así lo manifiestan un conjunto de autores que denuncian la ausencia de estas disciplinas dentro del contexto escolar definido anteriormente. Entre ellas encontramos la disciplina del judo, que en origen se configuró como método de Educación Física y se caracteriza, según sus practicantes, por su esencia formativa. Se considera enigmático el contemplar como una disciplina con estas características no participa en los planteamientos docentes para el desarrollo de esta área curricular. Para analizar esta situación, nos adentramos en el denominado paradigma del pensamiento del profesor proponiendo una investigación de metodología mixta y multifase. En la primera etapa se aplicó un cuestionario, de nueva creación, a discentes de la mención de Educación Física de las universidades públicas catalanas, con la finalidad de indagar en la percepción educativa y la actitud hacia la disciplina de estudio. En una segunda, un grupo reducido de dichos estudiantes recibieron, a modo de variable independiente, una formación que tuvo como centro de interés la iniciación a la práctica del judo bajo parámetros metodológicos alternativos, y más concretamente basada en un modelo vertical, donde las actividades lúdicas fueron el vehículo de los aprendizajes. Estas actividades se configuraron principalmente a partir de los elementos básicos, técnico – tácticos, acciones técnicas básicas y elementos estructurales propios de la disciplina de estudio. Se profundizó en la experiencia vivida desde la perspectiva de los participantes (estudio de casos), apreciándose cambios importantes en la

percepción educativa y actitud iniciales y cierto rechazo al modelo instaurado mayoritariamente en la práctica deportiva del judo. Se llega a la conclusión final de que su presencia en los planteamientos docentes podría estar más relacionada con la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje que con la propia disciplina de estudio.

Palabras claves: judo, actitud docente, percepción educativa, didáctica deportiva, modelos alternativos, iniciación deportiva.

Abstract

The figure of the teacher in the Spanish education system, which is characterized by incorporating an open and flexible curriculum, has vital importance for the progression of the students learning. Teachers are responsible of adapting and specifying the general and prescriptive guidelines proposed by the educational administration for the circumstances and particular characteristics of each school. It is known that the perceptions and attitudes of the teacher, guide his professional work, being in a certain way, responsible of the decision-making process, in order to guide the preparation of his particular teaching proposal. According to the consulted publications and the area of Physical Education, games and sports, gain importance in these approaches, where team sports are the most used, as a resource for the development. However, combat sports are out of luck, or at least, this is what is shown for a group of authors who denounce the absence of these disciplines within school context defined above. Among them, is the discipline of judo, which arises as a method of Physical Education and according to his practitioners is characterized by his formative essence. It might seem enigmatic that a discipline, with these characteristics, does not participate in educational approaches in the area of Physical Education. To analyse this situation, we delve into the called teaching thinking paradigm where a multiphase mixed approach has been performed. Firstly, a newly created questionnaire was applied to the students of the mention of Physical Education of the Catalan public universities, in order to investigate their educational perception and their attitude towards the discipline of judo. Secondly, a small group of these students, received as an independent variable, a formation that was focus on the initiation of judo under alternative methodological parameters. It delves into the experience from the perspective of participants (case study), where some significant changes in educational perception and initial attitude, as well as, a certain rejection of the competitive model already introduced mainly in the sports practice of this discipline can be appreciated. As a final conclusion, the presence of judo in educational approaches, could be more related to the methodology used in the teaching-learning process than to the own discipline of study.

Key words: Judo, teacher's attitude, educative perception, sport didactics, alternative models, sport initiation.

Índice

Agradecimientos.....	i
Resumen.....	iii
Abstract.....	v
Índice.....	vi
Índice de tablas.....	xv
Índice de figuras.....	xxi
Índice de abreviaturas y acrónimos.....	xxiv

INTRODUCCIÓN Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

1. Introducción.....	2
2. Estructura de la tesis.....	13

MARCO TEÓRICO. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO

Capítulo I.

El sistema educativo de referencia, Educación Física y deporte. Relación entre conceptos.....	21
1.1. El sistema educativo de referencia.....	22
1.2. Educación Física.....	33
1.2.1. Introducción.....	33
1.2.2. El concepto “Educación Física” y su relación con el sistema educativo.....	35
1.2.2.1. Aspectos generales.....	37
1.2.2.2. Aspectos metodológicos.....	41

1.2.3. La Educación Física como área curricular. Concreción en el contexto educativo y reglado para la etapa de Educación Primaria en el referente autonómico catalán. ..	46
1.3. Deporte.	53
1.3.1. El término “deporte”. Breve revisión histórica del fenómeno deportivo.....	53
1.3.2. El deporte como actividad físico - educativa.	58
1.3.3. Metodología en el aprendizaje deportivo.	72
1.3.3.1. Métodos técnicos o tradicionales.	74
1.3.3.2. Métodos alternativos.	76
1.3.3.2.1. Modelos verticales en el proceso de enseñanza y aprendizaje deportivo.	80
1.3.3.2.2. Modelos horizontales en el proceso de enseñanza y aprendizaje deportivo.	80
1.3.4. Relación entre deporte y currículum en el marco educativo de referencia.	91
1.4. Resumen del capítulo.	99

Capítulo II

De la tarea docente a la investigación relacionada con el pensamiento del profesor. Importancia de la percepción y la actitud en el proceso de toma de decisiones. ..

2.1. La práctica docente.....	104
2.2. La importancia del conocimiento didáctico del contenido.....	113
2.3. El paradigma del pensamiento del profesor en la investigación educativa.	117
2.4. La importancia de la percepción y la actitud en el proceso de toma de decisiones.	123
2.5. Resumen del capítulo.	141

Capítulo III.

El judo como disciplina físico deportiva. Relación con el sistema educativo de referencia.....	143
3.1. Los orígenes del judo.	144
3.2. Diferentes interpretaciones del concepto “judo”.	151
3.3. Potencial educativo atribuido a la práctica del judo.....	159
3.4. Características físico – deportivas en la práctica del judo.....	168
3.4.1. Características generales y técnicas.	168
3.4.2. Fundamentos del judo.	173
3.4.3. Reglamentación y competición.	182
3.5. Modelos en la enseñanza del judo.....	185
3.6. Relación entre judo y el sistema educativo de referencia.	196
3.7. Resumen del capítulo.	199

DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

Capítulo IV

Presentación general del diseño de investigación. Características e integración metodológica.....	203
4.1. Planteamiento del problema.	204
4.2. Hipótesis y finalidad.....	209
4.3. Universo de estudio.....	210
4.4. Diseño.....	211
4.4.1. Introducción.....	211
4.4.2. Fases o etapas de la investigación.	216
4.4.2.1. Fase inicial.	216

4.4.2.2. Proceso formativo a modo de variable independiente.....	219
4.4.2.3. Fase final.....	221
4.5. Objetivos y tipo de investigación.....	229
4.5.1. Fase o etapa inicial. Objetivos.....	229
4.5.2. Fase o etapa final. Objetivos.	230
4.5.3. Tipo de investigación.....	231

Capítulo V

Fase inicial.

Construcción del instrumento de investigación.

Cuestionario: “Percepción educativa y actitud docente relacionadas con el judo como recurso didáctico para el desarrollo del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria”.	233
--	-----

5.1. Introducción.....	234
5.2. Construcción del cuestionario: Percepción educativa y actitud docente relacionadas con el judo como recurso didáctico para el desarrollo del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.	242
5.2.1. Justificación del estudio.	242
5.2.2. Delimitación conceptual del constructo a evaluar.	242
5.2.3. Elaboración de un banco de ítems y preguntas.	243
5.2.3.1. Primer bloque. Información de tipo social y demográfica.	243
5.2.3.2. Segundo bloque. Escalas de actitud y opinión.	244
5.2.3.2.1. Escala de actitud. Ítems [1 - 22]; [A1 - C10]:	244
5.2.3.2.2. Escala de opinión. Ítems [23 - 45]; [D1 - D23]	247
5.2.3.3. Tercer bloque. Preguntas adicionales.	249
5.2.4. Estudios pilotos.....	250

5.2.4.1. Primer estudio piloto: comisión de expertos. Evaluación cualitativa de los ítems.....	251
5.2.4.1.1. Calidad de ítems y/o preguntas.....	252
5.2.4.1.2. Prueba de validez de contenido.....	253
5.2.4.1.3. Pertinencia de los ítems a la dimensión teórica prefijada.....	257
5.2.4.1.4. Valoración global del cuestionario.....	258
5.2.4.1.5. Propuestas de mejora (por bloques).....	259
5.2.4.2. Segundo estudio piloto: prueba piloto. Evaluación cuantitativa de los ítems.....	259
5.2.4.2.1. Pase de la prueba piloto.....	259
5.2.4.2.2. Estimación de la fiabilidad para la escala de actitud.....	267
5.2.4.2.3. Estimación de la fiabilidad para la escala de opinión.....	267

Capítulo VI.

Fase inicial.

Aplicación del cuestionario, análisis de datos y conclusiones.....	269
6.1. Introducción.....	270
6.2. Selección de la muestra.....	270
6.3. Criterios de credibilidad científica: validez y fiabilidad.....	271
6.3.1. Escala de actitud.....	271
6.3.1.1. Validez de constructo. Estudio de la dimensionalidad.....	271
6.3.1.1.1. Estimación de factores.....	274
6.3.1.2. Fiabilidad.....	278
6.3.2. Escala de opinión.....	279
6.3.2.1. Validez de constructo.....	279
6.3.2.2. Fiabilidad.....	279
6.4. Proceso de creación y seguimiento del instrumento de investigación.....	280

6.5. Análisis de resultados.....	281
6.5.1. Introducción. Tratamiento de variables.	281
6.5.2. Análisis descriptivos univariantes.	282
6.5.2.1. Primer bloque. Preguntas de carácter social y demográfico.....	282
6.5.2.2. Bloque central. Escalas.....	288
6.5.2.2.1. Escala de actitud.	288
6.5.2.2.2. Escala de opinión.	290
6.5.2.3. Tercer bloque: preguntas adicionales.	294
6.5.3. Análisis descriptivos bivariantes	298
6.5.3.1. Correlaciones lineales.....	298
6.5.3.2. Comparativa de medias.	301
6.5.3.2.1. Análisis exhaustivos de las diferentes relaciones estadísticamente significativas encontradas al aplicar el método de comparativa de medias.....	306
6.5.3.3. Tablas de contingencia.	324
6.5.3.3.1. Análisis exhaustivos de las diferentes relaciones estadísticamente significativas encontradas al aplicar el método de tablas de contingencia.	329
6.6. Conclusiones.....	347

Capítulo VII

Intervención educativa.

Curso de formación: “El judo como recurso educativo para el área de Educación Física. Una propuesta basada en metodologías alternativas”.

7.1. Introducción.....	354
7.2. Bases teóricas del modelo metodológico presentado para la enseñanza del judo en edades tempranas.	354
7.2.1. Selección de actividades.	356
7.2.2. Selección de los elementos motrices específicos presente en las actividades.	368

7.2.3. Estilo de sesión.....	374
7.3. Planificación de la formación a realizar.....	377
7.3.1. Planificación general.....	377
7.3.2. Presentación de contenidos, metodología y ejemplo de actividades susceptibles de ser introducidas.....	379
7.3.4. Contribución de la propuesta formativa al desarrollo curricular del alumnado en el contexto reglado y escolar.....	398
7.3.4.1. Contribución a las competencias básicas.....	398
7.3.4.2. Contribución a los objetivos de área.....	399
7.3.4.3. Objetivos específicos.....	400
7.3.4.4. Contenidos (Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales).....	400
7.4. Publicitación de la formación ofrecida.....	401
7.5. Desarrollo de la formación realizada.....	403

Capítulo VIII

Fase final

Estudio de casos	406
8.1. Introducción.....	407
8.2. Criterios de credibilidad científica.....	407
8.3. Características de la muestra.....	412
8.3.1. Selección de la muestra y definición de las unidades de análisis.....	412
8.3.2. Descripción de la muestra.....	414
8.4. Recolección de la información.....	417
8.5. Análisis de la información.....	420
8.5.1. Entrevista inicial.....	424
8.5.2. Cuestionario. Momento post formación.....	426
8.5.2.1. Análisis estadístico univariante.....	426

8.5.2.1.1 Escala de actitud	426
8.5.2.1.2 Escala de opinión (incidencia curricular del judo).	428
8.5.2.1.3. Tercer Bloque. Preguntas adicionales	431
8.5.2.2. Análisis comparativos de los datos obtenidos en el cuestionario en los momentos Pre-formativo y Post-formativo.....	434
8.5.3. Focus group.	440
8.6. Triangulación de datos.	468
8.7. Conclusiones.	476

CONCLUSIONES FINALES Y DISCUSIÓN

Capítulo IX

Conclusiones finales y discusión	482
---	------------

BIBLIOGRAFÍA	497
---------------------------	------------

ANEXOS	517
---------------------	------------

Anexo I. Cuestionario primera fase investigación (Versión lengua catalana)	518
--	-----

Anexo II. Tablas de contraste de valores medios (análisis bivariante).....	527
--	-----

Anexo III. Tríptico informativo. Opción formativa meses de febrero y marzo de 2015	551
--	-----

Anexo IV. Tríptico informativo. Opción formativa mes de julio de 2015	554
---	-----

Anexo V. Diploma (ejemplo) de participación en la formación: El judo como recurso didáctico en el área de Educación Física. Universitat de Barcelona.....	557
---	-----

Anexo VI. Certificado de formador del curso: El judo como recurso didáctico en el área de Educación Física. Universitat de Barcelona.	559
--	-----

Anexo VII. Cuestionario segunda fase investigación (Versión lengua catalana).....	561
---	-----

Anexo VIII. Comparativa de datos entre los momentos pre formación y post formación para los ítems que componen la escala de actitud y la escala de opinión.	568
Anexo IX. Transcripción Focus Group.....	573

Índice de tablas

Tabla 1. Definiciones del término Educación Física.	36
Tabla 2. Características técnicas de enseñanza.	41
Tabla 3. Competencias propias del área de EF.....	50
Tabla 4. Relación entre bloques de contenidos y los ejes principales sobre los que gira el área de Educación Física	51
Tabla 5. Cuadro resumen. Metodología del aprendizaje deportivo.	90
Tabla 6. Comparativa entre estructura LOMCE de elementos curriculares para el área de Educación Física y la clasificación deportiva realizada por Hernández y Blázquez (1993).	97
Tabla 7. Presencia del término deporte en la redacción a los diferentes bloques en la estructura establecida por la LOMCE.	98
Tabla 8. Cronológica de acontecimientos a destacar en la evolución de la práctica del Judo.	149
Tabla 9. Clasificación de técnicas de judo.	172
Tabla 10. Resumen de los criterios utilizados en la clasificación de la FFJ.	189
Tabla 11. Resumen de los criterios utilizados en la clasificación de la FFJ.	191
Tabla 12. Tipos de Validez.....	237
Tabla 13. Estructura de la escala de actitud.	240
Tabla 14. Fases en la realización de un cuestionario o escalas según diversos autores.	241
Tabla 15. Escala de actitud. Ítems [1 - 9]; [A1- A9]. Dimensión de aplicación	245
Tabla 16. Escala de actitud. Ítems [10 - 13]; [B1 - B3]. Dimensión de recursos	246
Tabla 17. Escala de actitud. Ítems [14 - 23]; [C1 - C9]. Dimensión de valores y creencias	246
Tabla 18. Escala de opinión. Ítems [23 - 45]; [D1 - D23].....	248
Tabla 19. Estructura del cuestionario inicial.	250
Tabla 20. Validez de Contenido. Comparativa valores para ocho jueces	254
Tabla 21. Resumen de las valoraciones medias de expertos por pregunta y/o ítem.....	255
Tabla 22. Pertinencia de los ítems de la escalas a la dimensión teórica prefijada.	258
Tabla 23. Valoración expertos sobre aspectos globales del instrumento	258
Tabla 24. Primer análisis. Estadísticos total-elemento	262

Tabla 25. Segundo análisis. Estadísticos total-elemento	263
Tabla 26. Tercer análisis. Estadísticos total-elemento	264
Tabla 27. Cuarto análisis. Estadísticos total-elemento	264
Tabla 28. Quinto análisis. Estadísticos total-elemento	265
Tabla 29. Fiabilidad escala de actitud.....	267
Tabla 30. Fiabilidad escala de opinión.....	268
Tabla 31. KMO y prueba de Bartlett	274
Tabla 32. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra	276
Tabla 33. Varianza total explicada	277
Tabla 34. Matriz de estructura.....	277
Tabla 35. Fiabilidad: escala de actitud.....	278
Tabla 36. Fiabilidad: escala de opinión.....	279
Tabla 37. Cuestionario general. Distribución sujetos de estudio según universidad, género y edad (categoría agrupada).	282
Tabla 38. Cuestionario general. Tabla de contingencia.	283
Tabla 39. Valores totales de la escala de actitud.	288
Tabla 40. Escala de actitud. Valores medios y dirección para cada ítem.	289
Tabla 41. Valores totales de la escala de opinión. Cuestionario general	291
Tabla 42. Incidencia del judo sobre diferentes elementos curriculares	292
Tabla 43. Cuestionario general. Referentes sobre los que se han fundamentado las opiniones y valoraciones sobre la disciplina del judo.....	294
Tabla 44. Cuestionario General. Tabla de contingencia Universidad * Interés Curso.	298
Tabla 45. Cuestionario general. Correlaciones (escala de actitud y escala de opinión).	301
Tabla 46. Cuestionario general. Correlaciones (potencial educativo, escala de actitud y escala de opinión).	301
Tabla 47. Cuestionario general. Resumen de los análisis bivariantes basados en la comparación de medias a partir del p-valor.	303
Tabla 48. Relación entre la variable “actitud” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas.	307
Tabla 49. Relación entre la variable “Valor Total. Incidencia curricular” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas.....	309

Tabla 50. Relación entre la variable “Valor total. Elementos propios del área de EF” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas.	312
Tabla 51. Relación entre la variable “Valor total. Bloque de Contenidos” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “Preguntas sociales y demográficas”. Diferencias significativas.	313
Tabla 52. Pruebas Post Hoc y tamaño del efecto.....	314
Tabla 53. Relación entre la variable “Valor total. Bloque de Contenidos” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas.	315
Tabla 54. Relación entre la variable “Valor total. Bloque de Objetivos generales de Área” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “Preguntas adicionales”. Diferencias significativas.	317
Tabla 55. Relación entre la variable “Valor total. Bloque de Competencias Básicas” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas.	319
Tabla 56. Relación entre la variable “Potencial educativo del judo” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “Preguntas sociales y demográficas”. Diferencias significativas.	321
Tabla 57. Pruebas Post Doc y tamaño del efecto.....	321
Tabla 58. Relación entre la variable “Potencial educativo del judo” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas.	322
Tabla 59. Pruebas Post Hoc y tamaño del efecto.....	323
Tabla 60. Relación de dependencia entre las preguntas del bloque social y demográfico y el bloque de preguntas adicionales	326
Tabla 61. Estudio de relación entre diferentes variables categóricas del bloque de preguntas adicionales (1).....	327
Tabla 62. Estudio de relación entre diferentes variables categóricas del bloque de preguntas adicionales (2).....	327
Tabla 63. Tabla de contingència (1).	329
Tabla 64. Tabla de contingència (2).	330
Tabla 65. Tabla de contingència (3).	331
Tabla 66. Tabla de contingència (4).	332

Tabla 67. Tabla de contingència (5).	334
Tabla 68. Tabla de contingència (6).	335
Tabla 69. Tabla de contingència (7).	336
Tabla 70. Tabla de contingència (8).	337
Tabla 71. Tabla de contingència (9).	338
Tabla 72. Tabla de contingència (10).....	340
Tabla 73. Tabla de contingència (11).....	341
Tabla 74. Tabla de contingència (12).....	342
Tabla 75. Tabla de contingència (13).....	343
Tabla 76. Tabla de contingència (14).....	344
Tabla 77. Tabla de contingència (15).....	345
Tabla 78. Tabla de contingència (16).....	346
Tabla 79. Tabla de contingència (17).....	347
Tabla 80. Ejemplo (1) actividad	383
Tabla 81. Ejemplo (2) actividad	383
Tabla 82. Ejemplo (3) actividad	384
Tabla 83. Ejemplo (4) actividad	387
Tabla 84. Ejemplo (5) actividad	387
Tabla 85. Ejemplo (6) actividad	388
Tabla 86. Ejemplo (7) actividad	388
Tabla 87. Ejemplo (8) actividad	389
Tabla 88. Ejemplo (9) actividad	389
Tabla 89. Ejemplo (10) actividad	390
Tabla 90. Ejemplo (11) actividad	390
Tabla 91. Ejemplo (12) actividad	391
Tabla 92. Ejemplo (13) actividad	391
Tabla 93. Ejemplo (14) actividad	392
Tabla 94. Selección de acciones técnico – tácticas en la situación de Nage-Waza.....	392
Tabla 95. Ejemplo (15) actividad	394
Tabla 96. Ejemplo (16) actividad	394
Tabla 97. Ejemplo (17) actividad	395
Tabla 98. Ejemplo (18) actividad	395
Tabla 99. Ejemplo (19) actividad	396
Tabla 100. Ejemplo (20) actividad	396

Tabla 101. Relación del interés inicial por realizar la formación según las universidades de origen.....	402
Tabla 102. Preguntas de índole social y demográfica. Participantes en el estudio de casos (Pre formación).....	414
Tabla 103. Valores totales de la escala de actitud, opinión y preguntas de interés.	416
Tabla 104. Escala de actitud. Post formación.....	427
Tabla 105. Puntuaciones medias de los ítems que componen la escala de actitud. Post formación.....	427
Tabla 106. Escala básica de opinión. Post test	429
Tabla 107. Incidencia del judo sobre diferentes elementos curriculares. Post test.....	430
Tabla 108. Pruebas de normalidad. Post test – pre test.....	439
Tabla 109. Estudio comparativo de las principales variables en los diferentes momentos de nuestra investigación. Elaboración propia.....	440
Tabla 110. Aspectos formales del grupo focal.	441
Tabla 111. Intervenciones realizadas según persona participante en el focus group ..	442
Tabla 112. Focus Group. Análisis Pregunta 1	445
Tabla 113. Focus Group. Análisis Pregunta 2	446
Tabla 114. Focus Group, Análisis Pregunta 3	448
Tabla 115. Focus Group. Análisis Pregunta 3.1	448
Tabla 116. Focus Group. Análisis bombardeo de ideas.....	449
Tabla 117. Focus Group. Análisis Pregunta 4	449
Tabla 118. Focus Group. Análisis Pregunta 5	450
Tabla 119. Focus Group. Análisis Pregunta 6	451
Tabla 120. Focus Group. Análisis Pregunta 7	452
Tabla 121. Focus Group. Análisis Pregunta 8	453
Tabla 122. Focus Group. Análisis Pregunta 9	454
Tabla 123. Focus Group. Análisis Pregunta 10	455
Tabla 124. Focus Group. Análisis Pregunta 11	455
Tabla 125. Focus Group. Análisis Pregunta 12	456
Tabla 126. Focus Group. Análisis Pregunta 13	457
Tabla 127. Focus Group. Análisis Pregunta 14	458
Tabla 128. Focus Group. Análisis Pregunta 15	459
Tabla 129 .Focus Group. Análisis Pregunta 16	460
Tabla 130. Focus Group. Análisis Pregunta 17	460

Tabla 131. Focus Group. Análisis Pregunta 18	461
Tabla 132. Focus Group. Análisis Pregunta 19	461
Tabla 133. Focus Group. Análisis Pregunta 20	462
Tabla 134. Focus Group. Análisis Pregunta 21	463
Tabla 135. Focus Group. Análisis Pregunta 22	463
Tabla 136. Focus Group. Análisis Pregunta 23	464
Tabla 137. Focus Group. Análisis Pregunta 24	465
Tabla 138. Focus Group. Análisis Pregunta 25	465
Tabla 139. Focus Group. Análisis Pregunta 26	466
Tabla 140. Focus Group. Análisis Pregunta 27	467
Tabla 141. Triangulación de datos.....	468

Índice de figuras

Figura 1. Esquema resumen. Desarrollo de la tesis.	19
Figura 2. Año de publicación de los Reales Decretos por los que se regula el traspaso de competencias educativas a las Comunidades Autónomas	24
Figura 3. Niveles de concreción curricular en el Sistema Educativo del Estado Español	27
Figura 4. Nivel de especialización exigido para impartir el área de Educación Física en los diferentes países de Europa.....	39
Figura 5. Esquema resumen. Diferentes concepciones con relación al valor educativo del deporte.	67
Figura 6. Esquema resumen. Primer capítulo.....	102
Figura 7. Fases de la enseñanza y toma de decisiones docentes.	107
Figura 8. Constelación de ciencias de la educación próximas a la Didáctica.	114
Figura 9. Modelo integrador C.D.C. y modelo transformativo C.D.C	116
Figura 10. Proceso de percepción según Píkens.	125
Figura 11. Representación del modelo de la Acción Planificada propuesto por Ajzen (1988).....	138
Figura 12. Esquema resumen. Influencia de las percepciones y actitudes del profesorado en la concreción del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	142
Figura 13. País de origen y fecha de inicio. Judo y deportes de equipo más practicados.	144
Figura 14. Influencias orientales y occidentales en la génesis del Judo.	151
Figura 15. Go-kio. Clasificación de las técnicas de judo	187
Figura 16. Esquema resumen. Tercer capítulo.	201
Figura 17. Esquema de un diseño multifase.	213
Figura 18. Clasificación de diseños mixtos.	225
Figura 19. Esquema del diseño de estudio.	229
Figura 20. Fases de una investigación por encuesta.	234
Figura 21. Tipos de validez.	236
Figura 22. Gráfico de sedimentación.	276
Figura 23. Esquema resumen. Proceso de creación y seguimiento del instrumento de investigación.....	280

Figura 24. Resultados preguntas adicionales cuestionario general. Hábitos.....	283
Figura 25. Resultados preguntas adicionales cuestionario general. Etapa de práctica deportiva.....	283
Figura 26. Resultados preguntas adicionales cuestionario general. Práctica Deportiva más significativa	285
Figura 27. Resultados preguntas adicionales cuestionario general. Ámbito de la práctica deportiva más significativa.....	286
Figura 28. Resultados preguntas adicionales cuestionario general. Segunda práctica deportiva más significativa.....	286
Figura 29. Resultados preguntas adicionales cuestionario general. Ámbito segunda práctica deportiva.....	287
Figura 30. Resultados preguntas adicionales cuestionario general. Tipo de deporte segunda práctica deportiva	287
Figura 31. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Potencial educativo del judo.....	294
Figura 32. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Práctica de la disciplina del judo en la formación reglada recibida.	295
Figura 33. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Competencias profesionales.....	295
Figura 34. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Conocimiento literatura	296
Figura 35. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Materiales específicos y caros	296
Figura 36. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Agresividad	297
Figura 37. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Bondad del judo como complemento extraescolar.....	297
Figura 38. Cuestionario general. Esquema análisis correlaciones lineales.	299
Figura 39. Relación de fuerza y dirección de las correlaciones.	300
Figura 40. Cuestionario general. Esquema del análisis de contraste de medias.....	302
Figura 41. Cuestionario general. Esquema análisis bivariante. Tablas de contingencia	325
Figura 42. Factores que afectan al rendimiento Deportivo.	361
Figura 43. Secuencia de contenidos.....	365
Figura 44. Composición de la acción técnico – táctica en el deporte del Judo.	368

Figura 45. Esquema de sesión. Propuesta	376
Figura 46. Ejemplos de diapositivas susceptibles de configurar la presentación Power Point	381
Figura 47. Posiciones defensivas infantiles en situación de Ne-Waza	385
Figura 48. Ejemplo de secuenciación de acciones técnico – tácticas en situación de Ne-Waza.....	386
Figura 49. Secuenciación de actividades y contenidos en situación de Ne-Waza	386
Figura 50. Selección de acciones técnico – tácticas en la situación de Nage-Waza....	393
Figura 51. Secuenciación de actividades y contenidos en situación de Nage-Waza....	393
Figura 52. Ordenación y secuenciación utilizada en el proceso de investigación del estudio de casos.	409
Figura 53. Tareas implicadas en el análisis de datos	421
Figura 54. Proceso de estilos analíticos	422
Figura 55. Post Test. Potencial educativo.	431
Figura 56. Post Test. Percepción competencia profesional.....	432
Figura 57. Post Test. Conocimiento literatura.....	432
Figura 58. Post Test. Recursos materiales específicos y caros.....	433
Figura 59. Post Test. Agresividad.....	433
Figura 60. Post Test. Otras preguntas adicionales	434
Figura 61. Valores medios para cada uno de los ítems que componen la escala de actitud.....	435
Figura 62. Valores medios para la teórica incidencia curricular del judo en los diferentes bloques de contenidos generales de Área (LEC -LOE)	436
Figura 63. Valores medios para la teórica incidencia curricular del judo en los diferentes Objetivos Generales de Área (LEC -LOE)	437
Figura 64. Valores medios para la teórica incidencia curricular del judo en las competencias relacionadas con el área de Educación Física (LEC -LOE)	438
Figura 65. Principales conclusiones.....	483

Índice de abreviaturas y acrónimos

ACP	Análisis de Componentes Principales
AECD	Asociación Española de Ciencia y Deporte
AF	Análisis Factorial
AFC	Análisis Factorial Confirmatorio
AFE	Análisis Factorial Exploratorio
BOA	Boletín Oficial de Aragón
BOE	Boletín Oficial del Estado
CCAA	Comunidades Autónomas
CCAFD	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
CCE	Consell Català de l'Esport
CDC	Conocimiento Didáctico del Contenido
CFB	Capacidades Físicas Básicas
Col.	Colaboradores
CSD	Consejo Superior de Deportes
DOGC	Document Oficial de la Generalitat de Catalunya
DT	Desviación Típica
EA	Enseñanza y aprendizaje (proceso)
EF	Educación Física
EP	Educación Primaria
f.	Frecuencia
FFJDA	Federación Francesa de Judo y Deportes Asociados
FIJ	Federación Internacional de Judo
fig.	Figura
INEFC	Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya
JJOO	Juegos Olímpicos
KMO	Kaiser Meyer Olkim (Prueba)
LEC	Llei d'Educació Catalana
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
LODE	Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo

LOMCE	Ley Ordenación de Mejora de Calidad Educativa
M	Media aritmética
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia
MEP	Maestro en Educación Primaria
OGA	Objetivos Generales de Área
OGE	Objetivos Generales de Etapa
OMS	Organización Mundial de la Salud
REC	Recodificado
RFEJYDA	Real Federación Española de Judo y Deportes Asociados
s.f.	Sin fecha
sig.	Siguiente
TAC	Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento
TFG	Trabajo Final de Grado
TGfU	Teaching Games for Understanding
UAB	Universitat Autònoma de Barcelona
UB	Universidad de Barcelona
UD	Unidad Didáctica
UdG	Universitat de Girona
UdLl	Universitat de Lleida
UE	Unión Europea
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
URV	Universitat Rovira i Virgili
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

柔道

INTRODUCCIÓN Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

1. Introducción.

La figura del docente en el sistema educativo del Estado Español, que se caracteriza por incorporar un currículum abierto y flexible (Díaz Lucena, 2001:102), tiene vital importancia para el devenir de los aprendizajes de sus alumnos, ya que son los encargados de adaptar y concretar a las circunstancias y características particulares de cada centro escolar las directrices, de carácter prescriptivo y generales, propuestas por la administración educativa (p. 101).

Esta tarea se desenvuelve en una zona de autonomía profesional que permite que cada profesor pueda desarrollar su propio estilo y posibilidades educadoras. Debemos ser conscientes que la actividad docente no se limita a la que realiza en presencia de sus alumnos, ya que también es fundamental la adecuada preparación así como el juicio sobre los resultados de la actividad misma. Por eso la tarea programadora se erige en uno de los pilares del quehacer de este colectivo profesional (Bernardo, 2004:141).

Para realizar esta labor educativa deberán desarrollar lo que viene llamándose el “*tercer nivel de concreción*” a través de las diferentes programaciones de aula. Estas programaciones están compuestas por un conjunto de bloques teórico-prácticos llamados unidades de programación o unidades didácticas (Delgado y Tercedor, 2002:45); pequeños paquetes curriculares que permiten organizar la práctica educativa (Mazón, 2005:19) que aconsejablemente debiesen estar estructurados a partir de diferentes centros de interés (Delgado y Tercedor, 2002:46).

En este contexto los y las docentes se convierten en un experto constructivo, que procesa información, toma decisiones, genera rutinas y conocimiento práctico (Marcelo, 1994; Mellado, 1996; citados en Masilla y Beltrán, 2013:27); son sujetos reflexivos y por lo tanto sus pensamientos guían y orientan su conducta (Clark y Yinget, 1979; Shavelson y Stern, 1983; citados en Serrano, 2010:269), influenciados por sus creencias, valores y convicciones personales (Carreiro da Costa, 2004:52). Por ello el posicionamiento personal que el docente tenga sobre una determinada actividad, o conjunto de actividades que se vehiculen alrededor de un nexo común (centro de interés), se valora primordial para tomar la decisión de introducirlas en su plan de

trabajo, siendo parte del proceso de selección y decisión, y como consiguiente determinar su presencia, o no, en sus programaciones.

La suma constructiva e interrelacionada de estos posicionamientos en un mismo centro escolar será determinante para definir los rasgos de identidad propia de cada célula educativa; al mismo tiempo, la repetición de determinados posicionamientos en ámbitos concretos del tejido educativo les harán acumular valor didáctico y por lo tanto ser utilizados en mayor o menor medida por colectivos específicos.

En relación con lo expuesto anteriormente, es innegable la importancia que tiene el deporte dentro de los planteamientos docentes, y más concretamente dentro del desarrollo del área de Educación Física. En la actualidad los contenidos deportivos suelen ser, en la mayoría de los casos, el contenido estrella (Castejón, 2015:267).

Misma reflexión establece Robles (2008:43) que, apoyándose en las conjeturas de diferentes autores entre los que podemos destacar a Salinas y Viciano (2006), Matanin y Collier (2003), Zabala, Viciano y Lozano (2002), Zabala y col. (2001) y Napper-Owen y col. (1999), afirma que el bloque de contenidos de juegos y deportes es el que adquiere mayor importancia en las programaciones docentes.

Pero no todas las disciplinas deportivas tienen la misma relevancia dentro del contexto reglado y escolar. Según Sicilia y Delgado (2002), citados en Estevan, Ruiz, Falcó y Ros (2011:373), los docentes prefieren incluir dentro de sus planteamientos didácticos las modalidades deportivas de equipo clásicas. A este efecto Calatayud (2004) expone que no es de extrañar este posicionamiento ya que los deportes colectivos más populares y clásicos, entre los que señala el baloncesto, balonmano, fútbol y rugby, nacieron en la escuela, creados por profesores, y por lo tanto no se implantan en los centros educativos sino que transitan de éstos a los espacios lúdicos, federativos y profesionales.

A la observación anterior, podemos añadir otros factores que son susceptibles de condicionar la presencia de estas actividades en el contexto indicado. Son, posiblemente, las más mediáticas y, por ende, las más demandadas por el alumnado, las instalaciones deportivas de los centros están ideadas para la práctica de éstas (sólo

tenemos que pensar en cómo están configurados los patios escolares y las pistas polideportivas), la simplicidad del material que necesitan para ser practicadas (una pelota o balón) y la facilidad de práctica que se demanda para ser ejercitados de manera lúdica y recreativa en un nivel de iniciación.

No corren la misma suerte los deportes de lucha o combate. Encontramos en la literatura especializada un conjunto de autores, entre los que destacamos a Simón (1997), Olivera, García-Fojeda y Castarlenas, (1988), Torres (1989), Carratalá, (1990), Castarlenas (1990), Pérez Cerdán (1993), Brousse y col. (1999), Espartero y Gutiérrez García (2004), Villamón y col. (2005) y Ruiz Sanchís (2015), que denuncian la ausencia de estas disciplinas dentro de ese mismo contexto.

Es importante señalar que esta desunión parece ser exclusiva del Estado Español ya que según Theeboom y De Knop (1999), citados por Espartero y Gutiérrez García (2004), Ruiz, Dos Santos, Estevan y Falcó (2011) y Camerino, Gutiérrez Santiago y Prieto (2011), en otros países europeos (señalan Bélgica, Chequia, Inglaterra, Francia, Alemania, Luxemburgo y Holanda) en la década de los años noventa se generó un interés por introducir deportes y actividades de lucha de manera generalizada en las clases de Educación Física.

Robles (2008), Camerino y col. (2011) y Ruiz y col. (2011) intentan explicar los motivos de esta exclusión y destacan que pueden promover comportamientos agresivos, son interpretadas como prácticas masculinizadas, la falta de formación específica y conocimientos especializados por parte del profesorado, el no ser demanda del alumnado estando lejos del interés de éste, la falta de instalaciones y material específico, conjuntamente con una escasez de propuestas didácticas.

En nuestro trabajo de investigación partimos de la premisa que no es adecuado generalizar las causas anteriormente mencionadas para todos los deportes de lucha y/o combate.

Bajo la óptica particular del investigador se mantiene, como es obvio, que todas ellas tienen características comunes pero también debemos ser reflexivos y entender que

existen claras diferencias entre modalidades, por lo que sería conveniente estudiar para cada modalidad, por separado, los motivos de su exclusión.

Dentro de este conjunto de modalidades deportivas, entendemos que el judo tiene entidad propia para ser estudiado por separado del resto basándonos en determinados argumentos que se exponen a continuación:

- En el Estado Español, y según los datos que se desprenden de los informes anuales que ofrece el CSD¹, tiene una excelente situación con relación a su práctica como deporte federado. Desde el año 2001 cuenta anualmente con más de 100.000 practicantes censados; situación bastante estable que la sitúa entre la quinta y séptima disciplina más practicada, solamente superada, y de manera constante, por el fútbol, el baloncesto, la caza y el golf, y dependiendo el año de consulta por el atletismo, por los deportes de montaña (y escalada), y/o el tenis. Por autonomías se han afianzado como las que más judocas acumulan, Madrid superando ligeramente las 30.000 licencias anuales, y Catalunya cercana a las 11.000. En referencia a los deportes de combate es con diferencia el que más licencias posee, seguido del karate que tiene aproximadamente la mitad de federados que la primera.
- Su carácter educativo asociado de manera intrínseca a su génesis como método de Educación Física (Espartero y Villamón, 2009) y a su práctica físico-deportiva que en palabras de autores como Villamón y Brousse (2002:12) lo postulan como el deporte éticamente más evolucionado y consideran que el contacto corporal que se produce en su práctica transmite componentes de tipo afectivo y emotivo potencialmente útiles en el contexto educativo para el alumnado en general y para el alumnado con necesidades educativas especiales en particular (p. 13).
- La finalidad de las acciones técnicas que se realizan, en oposición a otras disciplinas de lucha, es el control del oponente, sobre el cual no se emplean golpes para llegar a la victoria en la contienda (p.ej. boxeo, karate-do, taekwondo, jiu-jitsu, etc...), entendiendo éstos como elementos violentos al ser aplicados sobre

¹ Datos extraídos del portal telemático del Consejo Superior de Deportes (<http://www.csd.gob.es/csd/asociaciones/1fedagclub/03Lic>)

otra persona. Es más, están estrictamente prohibidos en la reglamentación deportiva y pueden ser causa de expulsión en el combate y como consecuencia la pérdida de éste.

- Mantiene la categoría de disciplina Olímpica, desde 1964 para la categoría masculina y 1992 para la femenina, y por lo tanto se le puede relacionar con los valores éticos y educativos que este movimiento promueve: la excelencia, entendida como la manera de superación personal, la amistad, como herramienta para el entendimiento humano (Maass, 2007:30) y el juego limpio, o “fair play”, entendido como una manera de actuar que arranca de la igualdad de oportunidades, el respeto al oponente y a las reglas (Weiss, 2012:29).

El punto de partida para nuestra investigación, centrándonos en la disciplina del judo, lo encontramos en la convicción de que los motivos principales para la exclusión anteriormente citada son la metodología utilizada en su transmisión y el enfoque de base aplicado en su práctica. Una metodología tradicional y técnica y un enfoque competitivo que están arraigados en su praxis (Álamo, 2008:49; Villamón y Molina, 1999:150) que condicionan la percepción y la actitud sobre la misma en el colectivo docente, llegando a entender su génesis de manera desnaturalizada y equívoca. Se coincide con Espartero y Gutiérrez García (2004) en la necesidad latente, y debido a la propia idiosincrasia del contexto escolar, de replantear los modelos metodológicos aceptados y utilizados de forma habitual en la iniciación deportiva general y la del judo en particular, promoviendo un debate en el seno del propio profesorado centrado en la pertinencia de estas prácticas en el ámbito de la Educación Física. Un debate que permita, también, desterrar ciertas costumbres, ideas o creencias asociadas al judo, las cuales conducen a su clara marginación en la actualidad.

Creemos que la idoneidad de introducir el judo en los planteamientos didácticos de los y las docentes debe venir establecida desde el propio colectivo profesional y no desde el colectivo de practicantes y técnicos especializados que, por un lado, desconocen en profundidad las características y necesidades del contexto escolar, y que evidentemente, por otro lado, serán férreos defensores de las bonanzas de esta disciplina.

Debemos de ser conscientes de que en la actualidad existe el pleno convencimiento de que el deporte en sí mismo no encarna valores y beneficios, si no que dependerá de la orientación y la intencionalidad que se le atribuya el poder garantizar las potencialidades del mismo (Hernández, 2009:27).

Giménez, Abad y Robles (2009:94), explican que en la enseñanza del deporte en general los métodos más técnicos y tradicionales han incidido demasiado en la competición y los resultados, trascendiendo en más de una ocasión propuestas no excesivamente educativas. Señalan que en la actualidad hay que buscar y desarrollar otros métodos en los cuales lo importante sea el proceso y el alumno, utilizando para ello una enseñanza más activa y significativa. Hablar del desarrollo de los valores educativos a través de la práctica deportiva resulta imprescindible debido al contexto en el que nos centramos, y máxime si tenemos en cuenta que el deporte en ocasiones es para muchos jóvenes una de las principales fuentes que contribuyen en su educación. El deporte en edad escolar debe adaptarse al contexto en el que está actuando, y es por lo que el enfoque educativo del deporte debe atender tales necesidades sociales, es decir, la promoción de valores.

Valoramos desde este trabajo de investigación que estas aportaciones deberían ser aún más ciertas cuando la práctica deportiva se produce en un contexto reglado y escolar, en el que el deporte se erige como parte significativa en el desarrollo curricular del área de Educación Física.

Apuntan Gómez-Ferrer y Rodríguez Victoriano (2011:286-287) que la conversión del judo en un deporte moderno, con todas las características de los deportes de competición, lo alejó de su argumentación filosófica original hasta el punto de que en la actualidad multitud de sus practicantes, e incluso profesores especialistas, desconocen el pensamiento de su fundador.

En este mismo sentido, Planells (2009:449) expresa que “la profesionalización y la competición han hecho que el judo cambie” y debemos entender que éstas lo perjudican, y en general a todos los deportes, pues hay que conseguir resultados. Este hecho nos hace retroceder en el “do”, camino o vía y avanzamos hacia el “jutsu”, la pura técnica.

Arnáiz (2009:19) afirma que desde edades muy tempranas, y concreta entre seis y ocho años, el judo toma como referencia la competitividad, desarrollando las actividades físicas con vistas a la competición. Villamón y Molina (1999) manifiestan que este tipo de práctica deportiva tiene un carácter instrumental cuya finalidad es obtener el éxito deportivo (p. 150) siendo la corriente mayoritaria en la actualidad en la iniciación deportiva del judo, sobre todo apoyada por autores occidentales (p. 158). Esta manera de abordar la iniciación deportiva se vincula a un modelo técnico de enseñanza donde se aprende por imitación y repetición y donde el resultado final del trabajo realizado se materializa en una propuesta de competiciones públicas para practicantes en edades tempranas, caracterizadas por un sistema de competición eliminatorio, dentro de un mismo campeonato o a través de distintos (locales, comarcales, provinciales, autonómicos, nacionales...), que producen más eliminados que clasificados. Este tipo de enseñanza prematura es la que generalmente se ha fomentado desde las federaciones deportivas y otras entidades oficiales, como por ejemplo los juegos escolares (p. 150).

En el contexto descrito anteriormente se desarrolla este trabajo de investigación, bajo los parámetros de tesis doctoral, sumándose, entre otros, a los realizados por Amador (1997), Carratalá (1998), Carratalá y Carratalá (2000), García, del Valle, Díaz y Velázquez (2006) y dos Santos, Oliveira, Ruiz, de Oliveira y Langa (2011) que defienden la enseñanza de disciplinas de lucha en general, y/o el judo en particular, y para edades infantiles, a partir de propuestas alternativas al modelo técnico tradicional, y junto a Castarlenas y Molina (2002), Espartero y Gutiérrez García (2004) y Robles (2008), que además de la defensa de estos modelos, los proponen como solución para superar los inconvenientes y problemáticas que condicionan su presencia en el contexto escolar.

Recogemos el testigo que ofrecen autores como Espartero y Gutiérrez García (2004) y abogamos en la necesidad de traspasar el discurso a los verdaderos responsables educativos de nuestro sistema: los y las docentes. Que estos profesionales sean quienes valoren la idoneidad del judo para sus propuestas curriculares con relación a sus propios criterios profesionales, con relación a sus necesidades y en función del tratamiento o enfoque que se le dé a la enseñanza de esta disciplina. Entendemos que este acercamiento debe ser desde un prisma científico e investigador para que las

conclusiones finales puedan ser sólidas y motivo de ser consideradas tanto en la comunidad docente como en la deportiva.

No debemos obviar que en algunos contextos culturales, existen profundas divergencias que separan todavía a los que ven la educación como un simple campo de reflexión, de los que prefieren este acercamiento científico. Estos últimos consideran que formular hipótesis, basándose en los conocimientos acumulados por las investigaciones e intentar verificarlas en condiciones de control riguroso, o en las condiciones naturales que representa el aula o el campo de deporte, permite mejorar el proceso de enseñanza (Piéron, 2005:14).

McMillan y Schumacher (2005) indican que la investigación educativa es un campo de investigación interdisciplinar que proporciona descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas, centradas en la enseñanza y el aprendizaje pero que a su vez influye en los planteamientos institucionales y en los roles de los educadores y tiene como finalidad avanzar en el conocimiento y mejorar la práctica.

Esta mejora también debe llegar a la formación recibida por el profesorado a sabiendas que ésta y el contexto curricular de su práctica se integran, de forma constructiva, en sus teorías implícitas. Éstas permiten a profesores y profesoras interpretar la realidad educativa y constituyen un marco de valores de referencia y de programas de acción (Marrero, 1991, 1993; citado en Baena, 2000:219), por ello es de necesidad aportar al cuerpo de docentes, y a favor de una mejora en la calidad educativa, una correcta formación que lo capacite de la manera más adecuada para su tarea profesional, dándole los instrumentos y recursos adecuados para poder desarrollarla de manera brillante y eficaz.

Dentro de este contexto de cambio y mejora, y a partir de un posicionamiento científico, se presenta este proyecto de tesis doctoral donde se pretende ahondar en la percepción educativa y en la actitud que puedan tener profesores y profesoras sobre la disciplina del Judo como posible instrumento didáctico dentro de las sesiones del área de Educación Física. Para ello se plantea una investigación en el seno de la comunidad educativa universitaria tomando como participantes en el estudio a los y las discentes

de la mención de Educación Física de los grados de MEP de las Universidades públicas catalanas, que en definitiva son parte de los futuros maestros especialistas para la etapa de Educación Primaria.

El conocimiento generado a través de este estudio estará relacionado, por un lado con las ciencias sociales, en el paradigma sobre el pensamiento del profesor, y por otro a los estudios relacionados con la aplicación de diferentes modelos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito deportivo, y más concretamente en la Educación Física reglada y escolar.

El primero constituye una línea de investigación la cual viene consolidándose desde los años setenta del siglo pasado (Clark y Peterson, 1986; Yinger, 1982; Shavelson, 1976), y que tiene como pilares básicos creencias, valores, percepciones y preocupaciones de profesores (Carreiro da Costa, 2004:45).

El segundo, desde la década de los ochenta ocupa a los profesionales e investigadores de la Educación Física y el deporte y consiste en desarrollar propuestas y modelos de enseñanza que, apoyados en una base teórica y empírica más o menos sólida, puedan dar paso a nuevas y mejores formas de plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje en la iniciación deportiva (López Ros y Castejón, 2005:79).

El desarrollo de esta investigación se realizó bajo una propuesta que presenta un “diseño multifase”. Este tipo de diseños se alinean en las propuestas mixtas de investigación, integrando postulados positivistas y naturalistas en un mismo estudio.

En la fase inicial se indagó en la percepción educativa y actitud que pudiesen tener con relación a la disciplina del judo los estudiantes de la mención de Educación Física de las universidades públicas catalanas como recurso didáctico para la etapa de Educación Primaria (promoción académica 2014-2015). Se utilizó como técnica de investigación el método de encuesta, optando como instrumento de la misma un cuestionario que integra escalas de actitud y opinión en su construcción. Se entiende que la percepción y la actitud guían sustancialmente el proceso de selección de recursos y actividades para el desarrollo de la tarea docente y, como consecuencia, el que éstos formen parte, o no, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de alumnos y alumnas.

En la fase final, se trabajó en la misma línea de investigación, es decir un estudio basado en la percepción educativa y actitud sobre la disciplina del judo, pero en esta ocasión se introdujo a modo de variable independiente una formación específica relacionada con la disciplina físico-deportiva del judo con la finalidad de encontrar posibles cambios en los elementos conductuales anteriormente citados respecto a la primera etapa y siempre después de haber realizado dicha formación.

Esta formación tiene como características principales el tratar esta disciplina como un método de Educación Física y basar su enseñanza en modelos alternativos al técnico tradicional. Concretamente modelos en los que el juego sea el vehículo principal y los postulados constructivistas las bases del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El planteamiento metodológico para esta etapa cambia sustancialmente con el de la primera, dado que el estudio de la percepción y la actitud post formación se realizó principalmente a partir de la experiencia vivida de los participantes (estudio de casos) en la formación realizada, triangulando los datos extraídos cualitativamente a partir de técnicas grupales (entrevista colectiva y grupo focal), con los de carácter cuantitativo obtenidos al comparar las respuestas del cuestionario anteriormente citado en los momentos de la investigación pre y post formación (estrategia mixta).

La finalidad principal de este trabajo de investigación es contribuir en la introducción de la disciplina del judo en los quehaceres profesionales de los docentes especialistas en Educación Física para la etapa de Educación Primaria y de esta manera darla a conocer de una manera más prolífera que la actual.

La génesis para el desarrollo de este trabajo la encontramos en el perfil del propio investigador. Practicante de judo desde edades muy tempranas que combina en la actualidad su tarea profesional de especialista en Educación Física para la etapa de Educación Primaria con la de técnico deportivo de judo. Esta combinación le lleva a experimentar en la iniciación físico-deportiva con nuevos planteamientos didácticos, que se alejan de los métodos técnicos y más tradicionales que imperan actualmente en la práctica de este deporte, conciliar su conveniencia en edad escolar e incluso percibir el interés de otros docentes por este tipo de propuestas.

Se tiene la convicción de que el judo posee un gran potencial educativo. Una disciplina físico-deportiva que tiene como primera finalidad en su práctica el ayudar al individuo en su proceso de desarrollo personal para que forme parte de una sociedad más justa y próspera, aunque en la actualidad las políticas que se desprenden de su práctica deportiva dificultan que sea conocido bajo los parámetros educativos que fue creado.

Es cierto que en su publicitación este factor es relevante, y se le imputa el atributo de “educativo”, pero posteriormente en muchas ocasiones se desvanece en su praxis. Quizás por desconocimiento, quizás por no saber o no querer ver las demandas educativas sociales en la actualidad, o quizás por las exigencias de un deporte que magnifica el hecho competitivo y que lo extiende a todos los ámbitos de su práctica.

Sean cuales sean las causas, se considera desafortunado que el judo no tenga un lugar privilegiado en las clases de Educación Física escolar por todo lo que puede aportar al desarrollo de éstas.

Es una actividad diferente a las tradicionalmente practicadas, con una gran diversidad de acciones motrices, posee un conjunto de valores que están integrados en su práctica y por lo tanto pueden ser referencias en un teórico modelo. Nos ofrece la posibilidad de trabajar de manera integrada un alto porcentaje de los contenidos demandados por esta área curricular, contribuir en la consecución de los objetivos generales de la misma y contribuir ampliamente en la adquisición del conjunto de competencias educativas demandadas. Permite una adaptación metodológica a las interpretaciones más novedosas en el campo de la iniciación deportiva y, sobre todo, la satisfacción de trabajar con otras personas desde una distancia, en muchas ocasiones inexistente, que posibilita sentir al compañero, disfrutar en un sinnúmero de situaciones que pueden combinar la oposición y la cooperación, en un ambiente completamente lúdico donde lo importante es conocerse a sí mismo y ser parte del grupo en una situación de igualdad, respeto y compromiso.

Se aboga por la necesidad de que el judo debe redescubrirse así mismo a partir de una revisión de sus planteamientos metodológicos y finalidades de su práctica, conjuntamente con políticas y posicionamientos institucionales que trabajen en esta

línea de actuación para que esta disciplina pueda mostrar todo su potencial educativo en el seno de una sociedad occidental como la nuestra.

Esta demanda no debe escandalizar a las cúpulas deportivas, ni extrañar a las educativas. El judo es una disciplina que conlleva en su esencia la transformación; nace de una interpretación particular del jiu-jitsu japonés y Kawaishi, precursor del judo en Francia y formador de una de las figuras más influyentes en el judo nacional en el Estado Español, creó su propio método para acercar el judo a la cultura occidental de la segunda mitad del S. XX (Planells, 2009:125).

El mismo Kawaishi (1971:5) manifestó con relación a la práctica del judo que “cada nación posee unas costumbres que la caracterizan, así como ciertas formas de vida que le son completamente peculiares”. Añadiendo que “Japón, por ejemplo, tiene unas costumbres que difieren notablemente de las de los países europeos, y es en el seno de esas características especiales de dicha nación donde nació el Judo y donde se ha desarrollado. El implantar sin más este deporte en Europa, hacer que se desarrolle y prospere siguiendo paso a paso los principios de la instrucción japonesa sin introducir ningún cambio en ellos, sin adaptarlos a la mentalidad occidental, era exponerse a una grave equivocación”. Explica que tuvo la oportunidad de viajar por muchos países y observar en multitud de oportunidades que el judo que se enseñaba no estaba adaptado a la idiosincrasia de cada nación, y que en una u otra manera quedaba desplazado de su elemento, quedando desarraigado. “No era por culpa del judo ni de que los instructores careciesen de aptitudes naturales. Lo que no era adecuado era el método de instrucción”.

2. Estructura de la tesis.

El trabajo de investigación que aquí se presenta combina dos estudios relacionados entre sí, alineándose en los denominados diseños mixtos multifase, e intercala entre uno y otro una formación específica relacionada con la disciplina del judo a modo de variable independiente.

Su presentación se cimentará en tres grandes bloques. El primero referido a la fundamentación teórica. En el segundo se presentará el diseño de investigación, los resultados del trabajo de campo, el análisis de los datos recopilados, las conclusiones

alcanzadas en cada una de las fases o etapas de investigación (primer nivel de análisis), así como determinadas informaciones de interés sobre la formación realizada. Finalmente, un tercer bloque en el que se presentarán las conclusiones finales (segundo nivel de análisis), se abrirá debate con relación a éstas, se formularán propuestas de mejora y futuras líneas de investigación derivadas del estudio.

Cada parte se dividirá en diferentes capítulos con la doble finalidad de presentar una clara estructura que genere comprensión a través de una lectura progresiva y al mismo tiempo permitirá la selección de contenidos específicos que hayan podido suscitar determinado interés.

PRIMERA PARTE: Marco teórico. Aproximación al objeto de estudio.

En un intento de solucionar la complejidad por lo que se refiere a los elementos que intervienen en el desarrollo del marco teórico, se presentará éste dividido en tres capítulos independientes pero al mismo tiempo partes significativas, explicativas e interrelacionadas en el planteamiento de la investigación.

La elección de estos primeros capítulos no es casual y recae la intención de ésta en la contribución a lo que viene llamándose “conocimiento didáctico del contenido”, en nuestro caso sobre nuestro objeto de estudio. Este concepto citado por primera vez por Schulman (1989) plasma la habilidad de combinar los diferentes saberes que un docente debe poseer para trasladar la enseñanza de un determinado contenido a sus alumnos, siendo a su vez comprensible y competencial: conocimiento del contexto, conocimiento didáctico y conocimiento del tema en cuestión.

Capítulo I. El sistema educativo de referencia, Educación Física y deporte. Relación entre conceptos.

Dado que el objeto de estudio es la disciplina del judo en un determinado contexto educativo, se cree imperativo, en primer lugar, explicar en qué entramado vamos a movernos institucionalmente y cómo las características del mismo nos van a condicionar el planteamiento de nuestra tesis. El contexto en el que se ubica nuestra

investigación tiene unas características propias que no se tienen que repetir en otro de semejante. Por lo que es primordial conocerlo y entender sus fundamentos.

Deberemos situarlo dentro del entramado curricular, condicionado a su vez por una legislación vigente. Éste, de manera natural nos introducirá en el área de Educación Física y la iniciación físico-deportiva como parte de su desarrollo.

Por ello se cree necesario presentar en este capítulo el sistema educativo de referencia, el área de Educación Física y el deporte como parte sustancial de la anterior, una breve revisión histórica de cada uno de ellos a modo introductorio, sus significados e interpretaciones, así como determinadas características que puedan clarificar la relación entre ellos.

Capítulo II. De la tarea docente a la investigación relacionada con el pensamiento del profesor. Importancia de la percepción y la actitud en el proceso de toma de decisiones.

Si bien es cierto que a nivel institucional existen determinadas directrices de cómo debe ser la educación de los ciudadanos, marcada por las leyes que definen el sistema educativo, la última palabra en la gestión de estas directrices, en un sistema abierto y flexible como el que nos corresponde, es del colectivo docente. Este colectivo será el encargado de llevar a la acción la propuesta institucional, de manera particular y adaptándola a sus circunstancias profesionales. Dicha conducta vendrá condicionada por determinados elementos que configuran el pensamiento individual, entre las que destacamos la percepción y la actitud.

Por ello, se cree primordial presentar dentro de este capítulo la gestión del currículum por parte de los y las docentes, sus características y los mecanismos que la condicionan.

Capítulo III. El judo como disciplina físico deportiva. Relación con el sistema educativo de referencia.

Del conjunto de objetos susceptibles de ser valorados por el docente para formar parte de sus planteamientos didácticos nos centraremos en la disciplina del judo,

convirtiéndose ésta en el objeto de la percepción y actitud docente a investigar. Se muestra de interés dar a conocer diferentes singularidades de esta disciplina. Se describirá su fundamentación filosófica base y las diferentes interpretaciones que se han dado con el paso del tiempo y que se solapan en la actualidad. Cómo cada una de estas derivaciones tiene intrínseca una manera de practicarlo, de vivirlo y también de transmitirlo. Se presentarán diferentes enfoques metodológicos y su relación con el sistema educativo de referencia.

SEGUNDA PARTE: Diseño de la investigación y trabajo de campo.

En esta parte de la tesis se presentará el diseño elegido para llevar a cabo la investigación, los objetivos y la finalidad de la misma, conjuntamente con los resultados que de ella se desprenden. Dado que es un diseño complejo que reúne diferentes enfoques metodológicos y combina diferentes técnicas se presentarán en el orden cronológico en el que son aplicadas. A estos elementos, se suma la intervención educativa que se presenta a modo de variable independiente y se considera que también debe ser tratada en este apartado siguiendo la estela temporal previamente citada.

Capítulo IV. Presentación general del diseño de investigación. Características e integración metodológica.

Se presentará el diseño de investigación como esqueleto del estudio a realizar. Se explicarán los métodos, los instrumentos y estrategias utilizadas, la relación entre las diferentes fases de la investigación, los objetivos y las finalidades perseguidas.

Capítulo V. Fase inicial. Construcción del instrumento de investigación. Cuestionario “Percepción educativa y actitud docente relacionadas con el judo como recurso didáctico para el desarrollo del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria”.

En una primera fase se indagará sobre la percepción educativa y la actitud que puedan tener los docentes en su etapa de formación inicial sobre la disciplina del judo como recurso didáctico para el desarrollo del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria. Con esta finalidad, se construye un cuestionario, como instrumento

de investigación, que contempla una estructura definida por dos escalas en su parte nuclear, una de actitud y otra de opinión con relación a la incidencia de la disciplina del judo en el desarrollo de diferentes elementos curriculares, acompañadas por un conjunto de preguntas de carácter social y demográfico y complementarias. En este capítulo se detalla ampliamente el proceso de construcción de dicho instrumento.

Capítulo VI. Fase inicial. Aplicación del cuestionario, análisis de datos y conclusiones.

Una vez construido el cuestionario se procederá a su aplicación. Se definirá la muestra sobre la que se administrará, se presentarán y analizarán los resultados obtenidos para finalmente exponer las conclusiones a las que llega el investigador después de reflexionar sobre dichos resultados.

Capítulo VII. Intervención educativa. Curso de formación: “*el judo como recurso didáctico para el área de Educación Física. Una propuesta basada en metodologías alternativas*”.

Se presentará la formación realizada e introducida a modo de variable independiente en el desarrollo del estudio. Se exponen diferentes aspectos de la misma: características formales (lugar, calendario, sesiones, objetivos, etc...), características de los sujetos participantes y características teórico – prácticas con relación al planteamiento didáctico desarrollado.

Capítulo VIII. Fase Final. Estudio de casos.

Una vez aplicada la citada formación se indagará en la experiencia vivida por los participantes y cómo ésta puede modificar su percepción educativa y actitud iniciales.

Se combina para este fin metodología cuantitativa y cualitativa, adentrándonos en posicionamientos mixtos en investigación; estos posicionamientos vienen utilizándose en la actualidad en estudios de carácter social y educativo.

Serán la entrevista, el grupo focal y el cuestionario los principales instrumentos en nuestra investigación, presentándose por separado los resultados obtenidos en cada uno de ellos. En el caso del cuestionario, una vez realizada la formación, la estrategia a seguir es volver a administrar a los participantes en dicha formación el empleado en la primera fase (ligeramente modificado), presentar los resultados obtenidos y finalmente comparar los momentos pre y post formación para valorar hipotéticas diferencias.

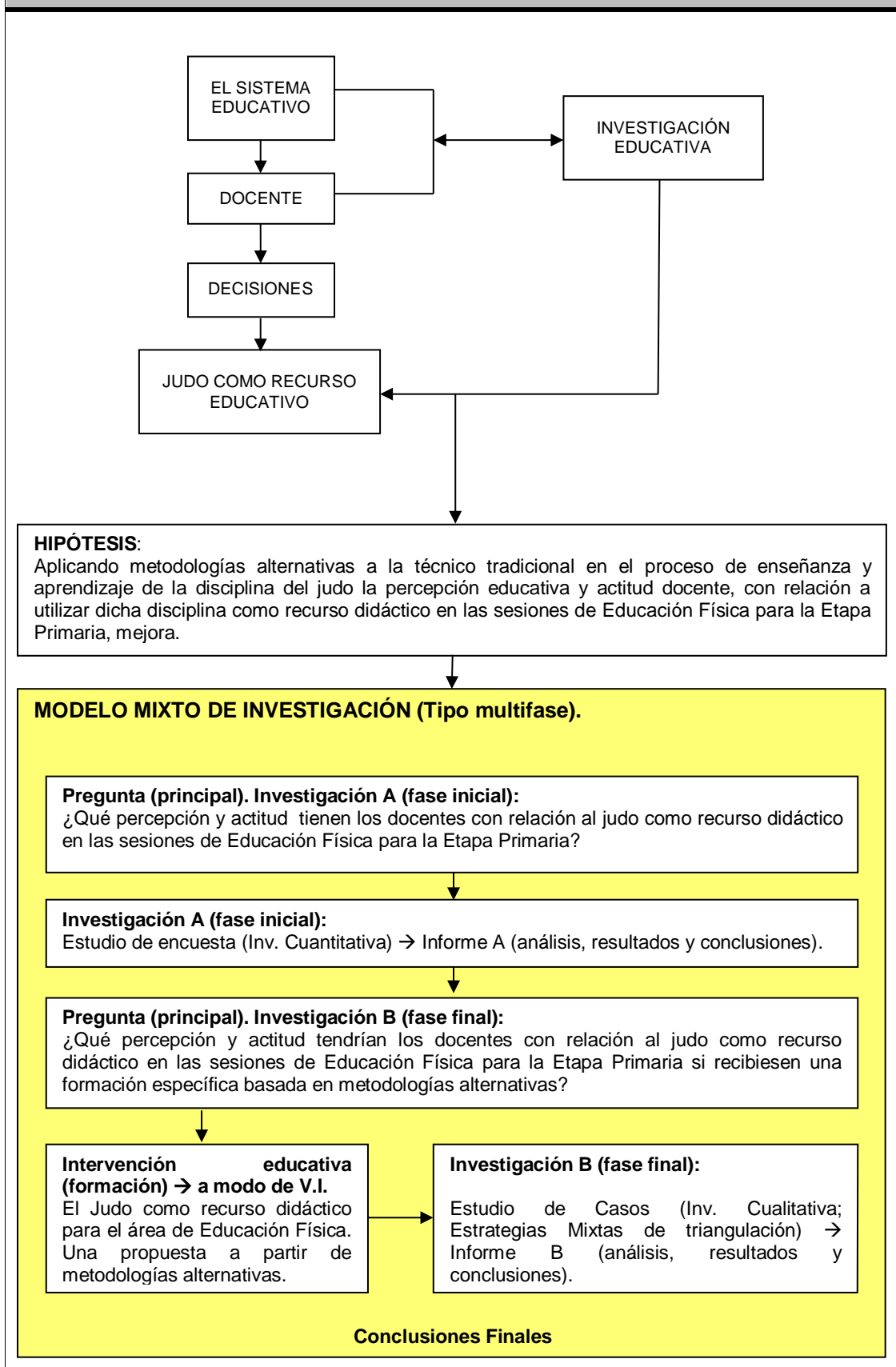
A posteriori, se triangularán los resultados obtenidos mediante los diferentes instrumentos utilizados en esta fase de la investigación, para finalmente presentar las conclusiones a las que llega el investigador después de reflexionar sobre los datos que aporta el proceso.

TERCERA PARTE: Conclusiones finales y discusión

Capítulo IX. Conclusiones finales y discusión.

Para finalizar, y como colofón de nuestro trabajo, se realizará un segundo nivel de análisis que contemplará unas conclusiones finales del estudio, interrelacionando los resultados y conclusiones de cada una de las fases de la investigación, abriendo un debate que gire alrededor de éstos, sugiriendo a su vez propuestas de mejora y/o futuras líneas de investigación.

Figura 1. Esquema resumen. Desarrollo de la tesis.



MARCO TEÓRICO. APROXIMACIÓN AL OBJETO DE ESTUDIO



Capítulo I.

El sistema educativo de referencia, Educación Física y deporte. Relación entre conceptos

1.1. El sistema educativo de referencia.

En la actualidad la educación de los ciudadanos de un determinado territorio o Estado está regulada por un conjunto de leyes que definen las características de dicho proceso. Estos sistemas educativos nacionales se han configurado de manera distinta, con una estructura y un funcionamiento muy condicionado por la historia política y social de cada Estado (Calzada, 1990:73).

Conocer y presentar las especificidades de un determinado sistema educativo se entiende primordial en un trabajo de investigación educativa como el que aquí se presenta ya que, por un lado, será la referencia normativa mediante la que se vehiculará el proceso de enseñanza y aprendizaje de una determinada sociedad o conjunto de individuos, y por otro, este marco institucional condicionará los planteamientos de la investigación como consecuencia de la singularidad del contexto y análogamente los resultados obtenidos serán susceptibles de ser aplicados en realidades similares a la del estudio que se realiza.

Con la Constitución de 1812, en el Estado Español se incorpora por primera vez la idea de educación como un entramado en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado (Gómez Albadalejo, 2006:13). Desde ese momento hasta nuestros días diferentes referentes institucionales han servido como marco para desarrollar las enseñanzas de la sociedad española en cada período histórico (sirvan de referente la LGE, 1970; la LODE, 1985; la LOGSE, 1990, la LOCE, 2002; la LOE, 2006 y la LOMCE, 2013). Cada uno de ellos han adaptado, modificado o derogado la anterior ley educativa en la búsqueda “a priori” de una mejora en la educación de los ciudadanos, aunque voces más críticas denuncian “que se reforma la educación porque resulta menos costoso económicamente y menos conflictivo políticamente que reformar cualquier otra área relevante de la sociedad” (Fernández Enguita, 1990:176).

En la actualidad² en el Estado Español tenemos dos grandes referentes normativos. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a partir de ahora LOE,

² Entendemos por actualidad el periodo final de desarrollo de esta tesis antes de su defensa (prevista para el curso escolar 2016-2017).

conjuntamente con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, a partir de ahora LOMCE.

La LOMCE, en los términos que en ella se establecen, modifica diferentes aspectos de la primera (LOE). Los cambios más representativos se dan en el capítulo tercero con relación al desarrollo del currículum y la distribución de competencias educativas entre administraciones.

El artículo 2 (bis) de la LOMCE entiende como sistema educativo en el contexto nacional español al conjunto de administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España, y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo.

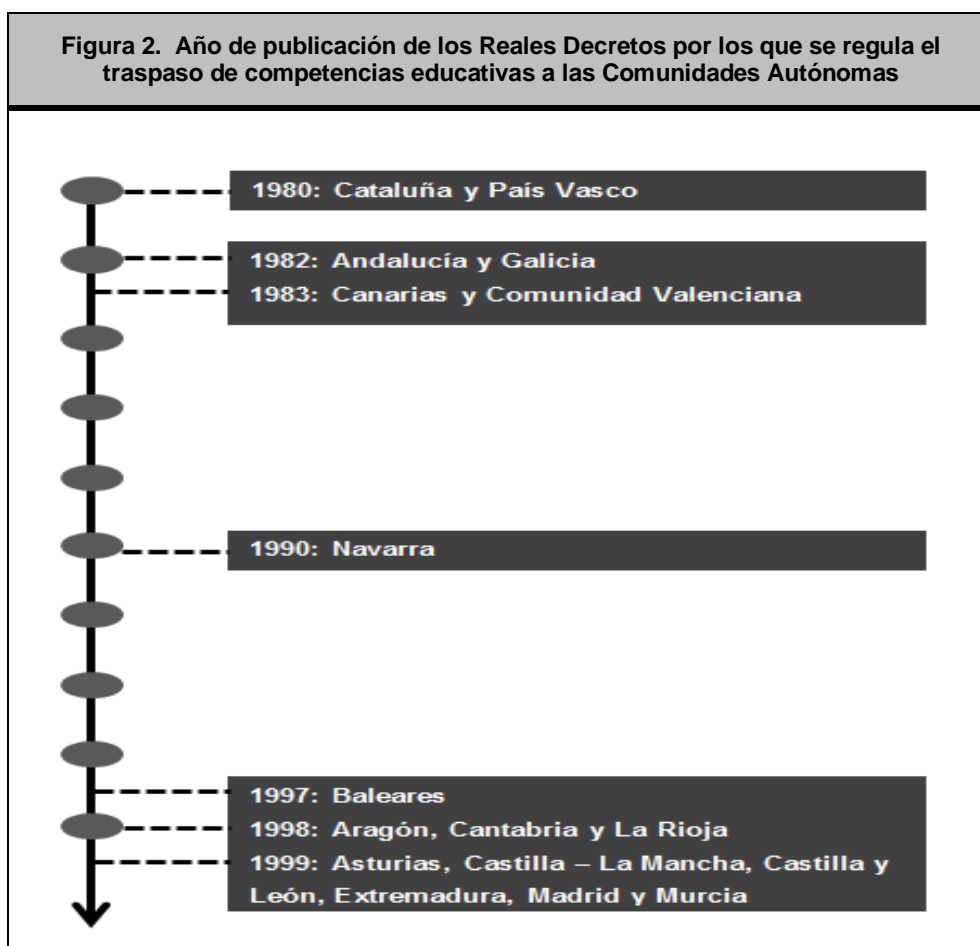
Esta definición considera, al hablar de conjunto de administraciones, el procedimiento de descentralización administrativa en el campo educativo, recogido en la Constitución Española de 1978, en el que se realiza una transferencia de competencias y funciones a las Comunidades Autónomas (fig. 2).

Esta cesión de competencias, y según el artículo 9.3. de la Constitución Española, debe cumplir el principio de jerarquía normativa según el cual el sistema de fuentes se ordena de acuerdo con la posición que ocupa el órgano emisor de la norma en la estructura del Estado.

Este principio tiene vital importancia en la aplicación de una determinada norma, ya que entre otras características subrayamos que:

- Una norma de rango inferior no puede ir contra lo dispuesto en otra que tenga rango superior. Por tanto si se da, para un mismo supuesto, la posibilidad de aplicar dos normas diferentes y que no proporcionan igual solución al asunto, prevalecerá siempre la norma de rango superior, que será la aplicada. Por este principio la legislación autonómica debe adecuarse a la estatal y en el caso que se contradiga prevalecerá la de rango superior.

- Una norma posterior deroga a una norma anterior de igual rango. Esto quiere decir que si estamos en un caso como el descrito en el apartado primero y son de aplicación dos normas de igual rango y una de ellas es posterior en el tiempo, la norma a aplicar será siempre la norma posterior.



Coba y Grañeras (2009:33)

La LOE estructura el sistema educativo diferenciando entre distintos bloques de enseñanzas: Educación Infantil, Educación Primaria (**etapa en la que vamos a focalizar la tesis que aquí se presenta**), Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación de Personas Adultas y enseñanzas universitarias, que poseen la consideración de Enseñanzas de Régimen General; y la Enseñanza de Idiomas, las Enseñanzas Artísticas y las Enseñanzas Deportivas, denominadas Enseñanzas de Régimen Especial.

La Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria constituyen la Educación Básica. La Educación Secundaria se divide en Educación Secundaria Obligatoria y

Educación Secundaria Postobligatoria, estando esta última constituida por el Bachillerato, la Formación Profesional de grado medio, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de grado medio, y las Enseñanzas Deportivas, también, de grado medio.

La Educación Superior está formada por las enseñanzas universitarias (que se rige por normas específicas), las Enseñanzas Artísticas superiores, la Formación Profesional de grado superior, las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño de grado superior y las Enseñanzas Deportivas de grado superior.

Esta organización del sistema educativo en diferentes etapas, ciclos, cursos y niveles de enseñanza genera la transición entre los mismos y, en su caso, dentro de cada uno de ellos. Como obligatorias encontramos la etapa de educación primaria (de 6-12 años de edad) comprendida en seis cursos o niveles (desaparecen a priori los ciclos establecidos hasta el momento en anteriores leyes educativas) y la etapa de educación secundaria obligatoria (hasta los 16 años de edad).

Estas etapas, a su vez, se organizan alrededor de distintas áreas o ámbitos de aprendizaje siendo las más representativas el área del aprendizaje de las lenguas, el matemático, del conocimiento del medio (socio-cultural y natural), el área de la educación artística (musical y plástica), y la Educación Física (**área en la que vamos a centrar el desarrollo de esta tesis**).

La LOE proporciona especial relevancia al derecho que todas las personas tienen a formarse a lo largo de la vida, tanto dentro como fuera del sistema educativo. En este sentido, la formación permanente es principio básico de este sistema, y ha de ser fomentada y facilitada por las Administraciones Públicas competentes.

Cualquier actuación que se desarrolle dentro del marco de referencia, entre las que destacamos las docentes, debe tener presente los fines que éste persigue, recogidos en el artículo segundo de la LOE, y que se presentan a continuación:

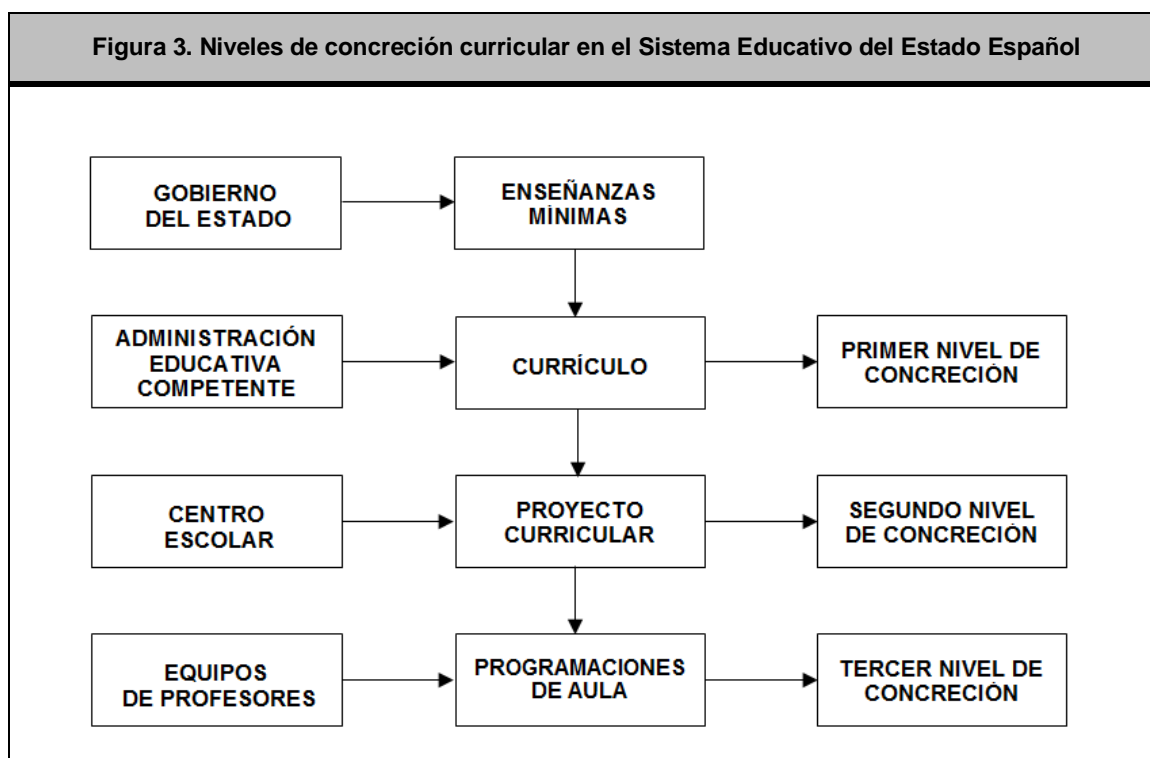
- El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

- La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte, la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras; la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Como hemos comentado con anterioridad, uno de los cambios más sustanciales que aporta la LOMCE en su modificación de la anterior ley educativa está relacionado con el currículum y la distribución de competencias educativas entre administraciones.

De entrada se mantiene la estructura jerárquica y lineal que se estipuló en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo del 1990 (LOGSE) y donde el currículum se

definía de más general a más concreto en el desarrollo de lo que se llamó “niveles de concreción” (fig. 3). A partir de estos niveles de concreción el currículo se va adaptando y concretando para una determinada realidad educativa. Todos los niveles están relacionados entre sí, puesto que cada uno concretará el anterior y a su vez se concretará en el siguiente. A este tipo de planteamiento curricular se le denomina de tipo abierto y flexible, y se caracteriza porque son los centros escolares a partir de los claustros docentes que los componen los que lo cierran, lo concreten y lo adapten al contexto educativo propio y específico. A partir de un primer diseño muy general y amplio realizado por la administración educativa, de carácter prescriptivo, es el profesorado el responsable de adaptarlo y concretarlo a las circunstancias particulares de cada centro en cuestión y, en definitiva, de los alumnos destinatarios del mismo (Díaz Lucea, 2001:101).



Delgado y Tercedor (2002:21)

El **primer nivel de concreción** viene determinado por las distintas administraciones públicas con competencias en educación, las cuales establecen un marco curricular amplio, común y básico en el territorio que es de su responsabilidad. Este nivel viene recogido en distintas disposiciones legales: Leyes Orgánicas, Leyes Ordinarias y Reales

Decretos en el ámbito estatal, o Leyes Autonómicas, Decretos, Órdenes e Instrucciones para el ámbito autonómico.

El **segundo nivel de concreción** determina y desarrolla el currículo establecido en el primer nivel atendiendo a las características particulares de una realidad educativa concreta, determinada por un entorno socio-económico y cultural muy específico, situado en un barrio, pueblo o ciudad. Por un centro educativo arraigado en ese entorno, con unas características concretas en cuanto a recursos humanos y materiales, instalaciones, organización, líneas, Planes Educativos que tiene en marcha, etc., y por un alumnado con unas características concretas en cuanto a su desarrollo evolutivo y a tipología (alumnado inmigrante, resultados en evaluaciones previas, resultados en pruebas de diagnóstico,...)

El **tercer nivel de concreción** especifica el currículo establecido en el segundo nivel atendiendo a las características concretas de un grupo-clase de un nivel concreto: número de alumnos, distribución por sexos, diagnóstico establecido en la evaluación inicial, relaciones socio-afectivas entre los alumnos/as, alumnos/as con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, etc. Esta concreción curricular, que es competencia del maestro, debe quedar recogida en un documento práctico de trabajo denominado Programación de Aula.

Debemos señalar que, a priori, este tipo de planteamientos curriculares deberían fundamentarse en teorías constructivistas, en el principio de significatividad y un discurso inclusivo. Profesor y alumnos desarrollan unos procedimientos participativos y consensuados, con el objeto de que la enseñanza respete el proceso madurativo del alumno y sus intereses y culturas particulares. Los contenidos dejan de ser el centro del modelo educativo recayendo el protagonismo del mismo sobre los procedimientos y métodos. Otro aspecto a destacar es el tratamiento de la evaluación, que deja de favorecer a aquellos que se adaptan mejor a un determinado tipo de tareas, y se procesa de manera diversificada y flexibilizada, abogando por un modelo cualitativo frente al modelo cuantitativo de una educación más tradicionalista (Penalva, 2007:2-3).

Uno de los cambios significativos introducidos desde la LOMCE se encuentra en su artículo 18 en el que se establece una nueva tipología de asignaturas distinguiendo entre

troncales, específicas obligatorias, específicas optativas y de libre configuración autonómica, y cuya concreción variará según etapa educativa. A partir de la interpretación legislativa se entiende que dichos bloques de asignaturas tienen ciertas características que se presentan a continuación:

- El bloque de asignaturas **troncales**, entre las que encontramos la Lengua Castellana, las Ciencias Sociales, las Ciencias de la Naturaleza, las Matemáticas y la Lengua extranjera (inglés por regla general). Como señala de Pro (2013:406), “las que parecen ser importantes”. En este tipo de asignaturas el primer nivel de concreción parte de la Administración Estatal, que instaura unos mínimos y será complementado por los diferentes gobiernos autonómicos, y serán susceptibles de ser objeto de evaluación en las pruebas estandarizadas de final de etapa.
- El bloque de asignaturas **específicas**, entre las que tenemos que distinguir las obligatorias y las optativas. Al igual que las anteriores el primer nivel de concreción contempla los dos tramos administrativos (estatal y autonómico), pero al contrario de las primeras no son susceptibles de formar parte de las evaluaciones finales de etapa. Estas asignaturas tienen diferentes categorías, por un lado encontramos la Educación Física que tiene para casi todos los niveles de las diferentes etapas educativas el carácter de obligatoria, es decir tiene que formar parte del currículum del alumnado sin ningún tipo de duda, y por otro lado un conjunto de asignaturas sobre las cuales se deberá decidir, por grupos, cuál de ellas se elige. Esta decisión se declina en los diferentes planteamientos autonómicos. A modo de ejemplo, Religión o Valores culturales y sociales; Educación Artística o segunda lengua extranjera, etc...
- El bloque de asignaturas de **libre configuración autonómica** que queda definido por la lengua cooficial y su literatura, en el caso de que exista, y por otra, no especificada, de libre elección autonómica. Por lo tanto será cada comunidad autonómica la que valore el funcionamiento y exigencias en relación con dichas asignaturas y para el territorio que representan.

Esta nueva organización, y según lo que se desprende del redactado de la propia ley, supone un importante incremento en la autonomía de las Administraciones Educativas y de los centros, que pueden decidir las opciones y vías en las que se especializan y fijar la oferta de asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica, en el marco de la programación de las enseñanzas que establezca cada Administración Educativa. El sistema es más flexible porque permite ajustar la oferta formativa y sus itinerarios a la demanda de las familias y a la proximidad de facultades o escuelas universitarias y otros centros docentes, y favorece la especialización de los centros en función de los itinerarios ofrecidos (España, 2014; BOE 52:19349).

Estamos de acuerdo con Coba y Grañeras (2009:32) que la descentralización no rompe la unidad del sistema pero si su uniformidad. Aspecto que aún se hace más destacable con los nuevos planteamientos curriculares establecidos por la LOMCE.

Argumenta de Puellas (2008:8), y con anterioridad a la entrada en vigor de la LOMCE, que el panorama institucional y educativo en las últimas décadas en el Estado Español parece que está en constante transformación, pero sin embargo verdaderas reformas educativas, entendiendo estas como reformas que afecten a la raíz profunda del sistema educativo, a su estructura institucional, a sus valores y a sus relaciones con el sistema político, social o económico, no ha habido más que tres: la reforma que en el siglo XIX transformó el aparato escolar del Antiguo Régimen, dando a un sistema educativo liberal; la reforma que en 1970 intentó modernizar la estructura de ese mismo sistema para adecuarlo a una sociedad inmersa en un intenso proceso de cambio y finalmente la reforma que se produjo en 1990 con la ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuya estructura institucional, a pesar de los diversos cambios introducidos por diferentes reformas, permanece.

Con la entrada en escena de la última ley educativa debemos destacar el cambio de paradigma curricular que subyace en la misma. Mientras que en la LOGSE y la LOE se destacaba notablemente el desarrollo de las capacidades del alumno en la búsqueda de una educación integral, en la LOMCE la rendición de cuentas, los sistemas de estandarización en los aprendizajes, la medición de conductas evaluables para la realización de evaluaciones externas se manifiestan como ejes del nuevo marco

curricular (Saura y Luengo, 2015; citados en Méndez Alonso, Fernández-Río, Méndez-Giménez y Prieto, 2015:17).

Voces críticas como la de Pro (2013:414) exponen que la nueva reforma nace de la idea de imponer una ideología, apuesta por un modelo más que discutible, en tanto establece que cuanto más controles y más selección, más calidad educativa, que parte del principio de que el alumno y el contexto deben adaptarse a lo que piensa el legislador y no al revés. Que no resuelve los problemas y los retos que actualmente tiene la Educación en España sino que probablemente complica la búsqueda de soluciones y respuestas. Se demanda un pacto de estado que establezca el sistema, que se apoye realmente en las tendencias existentes con relación a la elaboración de los currículos; que prescinda del afán de protagonismo, de la originalidad o de las conveniencias del legislador de turno; que escuche al profesorado que debe gestionarla... y sobre todo que nunca pierda de vista la realidad social y educativa a la que va dirigida.

Se cree interesante destacar que este hecho de cambio constante, no es exclusivo del territorio nacional del Estado Español, según explican Saura y Luengo (2015:136) muchos países están inmersos en procesos de reformas y contrarreformas de sus sistemas escolares debido al desvanecimiento, a pasos agigantados, de los sistemas de bienestar instituidos, causado a su vez por el auge de la globalización y a la promulgación de políticas neoliberales que nos arrastran a una permuta de la idea de “cosa pública” y Estado tal y como se entendía desde mediados del siglo XX.

Queda acreditado el momento de cambio y, podríamos decir, inestabilidad por el que está pasando el sistema educativo en el Estado Español. A pesar de ello existe un pensamiento, desde que la LOGSE entró en vigor, que sigue inamovible hasta el momento: el profesorado como pieza clave del sistema.

Es función de éste, entre otras, la programación (tercer y último nivel de concreción) y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados. Así lo estipula la LOE, en su artículo 91.1., donde se declara en el docente la última concreción curricular. Será éste el responsable de llevar los planteamientos teóricos de un marco prescriptivo, amplio, común y básico para todo un territorio, a un nivel de concreción

adaptado a su día a día, a su realidad y a sus alumnos, convirtiéndose en parte fundamental en la calidad del engranaje educativo de nuestro sistema.

Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes (España, 2006; BOE 106:17160), recayendo la actividad de dichos centros, en última instancia, en el profesorado que en ellos trabaja. Conseguir que todos los jóvenes desarrollen al máximo sus capacidades, en un marco de calidad y equidad, convertir los objetivos generales en logros concretos, adaptar el currículo y la acción educativa a las circunstancias específicas en que los centros se desenvuelven, conseguir que los padres y las madres se impliquen en la educación de sus hijos, no es posible sin un profesorado comprometido en su tarea (España, 2006; BOE 106:17161).

Si cogemos como referencia la regulación curricular de la Etapa Primaria, y según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, se vislumbra la importancia atribuida a la figura del profesorado en el desarrollo curricular para que el alumnado adquiera competencias señalando que este profesional debe ser capaz de diseñar tareas o situaciones de aprendizaje que posibiliten la resolución de problemas, la aplicación de los conocimientos aprendidos y la promoción de la actividad de los estudiantes; para ello, se debe posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación. Importante también señalar el principio de especialización del profesorado que se recoge en dicho decreto para el desarrollo básicamente de las asignaturas específicas.

Queda demostrado el carácter dinámico e intelectual de la tarea docente y la importancia que tiene este colectivo en un sistema educativo como el del Estado Español. Este hecho abre las puertas a investigar sobre aquellos aspectos que en relación con esta figura puedan condicionar sus posicionamientos profesionales, convirtiéndole en potencial sujeto de estudio. Este campo de investigación forma parte de la investigación educativa en el campo del pensamiento del profesor y que se tratará más específicamente en el segundo capítulo de esta tesis.

1.2. Educación Física.

1.2.1. Introducción.

Antes de explicar que entendemos por Educación Física (a partir de ahora podremos encontrarla como EF.) y su relación con el sistema educativo referenciado anteriormente, creemos conveniente hacer un acercamiento a este concepto a partir de otros términos próximos al primero y que comparten con él determinadas características, finalidades, contextos o inclusive son parte de una evolución histórica que desemboca en la actualidad en diferentes corrientes o tendencias y que están relacionadas de una u otra manera con éste.

Creemos oportuno empezar por el término actividad física entendiendo la importancia que ésta tiene en la evolución del ser humano. Márquez, Rodríguez Ordax y De Abajo (2006:13) explican que la actividad física está directamente relacionada con un coste energético adicional demandado por el movimiento que pueda realizar un ser vivo diferenciándolo de aquellas demandas energéticas que necesita el organismo para mantener las funciones vitales tales como respiración, digestión, circulación de la sangre, etc. Para que se de este movimiento se necesita la puesta en escena de un conjunto de coordinaciones más o menos complejas, reguladas bien de manera compleja, voluntaria o automática, pero que en todo caso, gracias a dicho movimiento, el ser humano (y el resto de seres vivos) se puede adaptar a los requerimientos del ambiente en que vive y se desarrolla (Delgado y Tercedor, 2002:21).

Por ello no es de extrañar que estudios antropológicos y arqueológicos nos muestren que la “actividad física” ha formado y forma parte de la vida de todos los pueblos y culturas. Estudios científicos coinciden en que la supervivencia biológica de la especie humana no sólo fue consecuencia de una buena condición física, fuerza, velocidad, resistencia,... sino también al dominio y perfección de sus capacidades locomotoras y manipuladoras, habilidades y destrezas, que le permitieron adaptarse y comenzar a dominar un entorno que se presentaba bastante hostil. Los primeros indicios de actividad física se dan en el contexto enculturizante del hombre primitivo en forma de “habilidades y destrezas técnicas”, “danzas” y “juegos”, en una necesidad de transmitirlos y perpetuarlos. A partir de ese momento la actividad física se hace

inherente al ser humano, a sus necesidades, y lo acompaña como un aspecto relevante más en cada una de las distintas sociedades, formando parte de su legado cultural (Casamort, 1994:4).

Civilizaciones como la antigua Sumeria, el Antiguo Egipto, Mayas, Aztecas e Incas ya contemplaban como parte de su tiempo de ocio los juegos competitivos y las actividades físicas (Alcoba, 2001:38 y sig.) pero el primer contexto cultural en el que se plantea el hecho físico como un elemento educativo, como un aspecto importante de la formación integral del individuo y, también, como un reto lúdico y competitivo es en la Grecia Clásica (Pérez Ramírez, 1993:24).

A partir de ese momento, en cada época histórica (Imperio Romano, Edad Media, Renacimiento, Ilustración...) las actividades físicas han estado presente en cada una de ellas, con diferentes formatos y maneras de entenderlas en función de las sociedad que las acoge, reflejo y expresión de cada una de ellas, transformándose y evolucionando hasta llegar a nuestros días.

En la actualidad la contribución fundamental a la actividad física diaria se debe a actividades cotidianas tales como andar, transportar objetos, subir escaleras, hacer las tareas del hogar o ir a la compra; ahora bien cuando esta actividad se diseña y planifica para estar en forma y gozar de buena salud hablamos de ejercicio físico (Márquez y col., 2006:13).

Este ejercicio constituye un estímulo para desarrollar y perfeccionar todas las cualidades psico-físicas de las personas (consecución de adaptaciones morfo-funcionales, y mejora de aspectos psico-afectivos y de relación social y se caracteriza por su voluntariedad, intencionalidad y sistematización (Delgado y Tercedor, 2002:21). Podríamos hablar de actividades tales como aerobic, ciclismo, andar a paso ligero o jardinería; si además, el ejercicio físico se realiza como competición que se rige por unas reglas determinadas, estaríamos hablando de deporte (Márquez y col., 2006:13).

Zagalaz, Moreno del Castillo y Cachón (2001) exponen que en nuestra sociedad contemporánea las actividades físicas pueden entenderse desde diferentes corrientes o tendencias entre las que destacamos las relacionadas directamente con el entramado

educativo, éstas a su vez se diferenciarían según el patrón social que las ha visto emerger (europeo y norteamericano básicamente), las corrientes relacionadas con la expresión y la comunicación y cuyo desarrollo se produce a través del modelo rítmico que surge de la aportación de la música al movimiento, la corriente deportiva de calado clásico y que tiene como punto de partida a Thomas Arnold y el movimiento educativo-deportivo británico del siglo XIX, la corriente alternativa a ésta última, evidentemente más actual que la primera, y que surge como respuesta a la degeneración de los deportes tradicionales de dimensión internacional, que no acaban de adaptarse a los cambios de la vanguardia social, presentándose como alternativa a la oferta existente con el respaldo de unas características y valores propios de la postmodernidad, las actividades en la naturaleza relacionadas con los aspectos ecologistas de la sociedad actual, en ocasiones cercanas a la corriente alternativa, mencionada con antelación, y en ocasiones a la corriente del turismo activo, entendida ésta como la fusión entre el turismo cultural y la realización de ejercicio físico, y finalmente las tendencias relacionadas con la salud desde un punto de vista integral (física, psíquica y social) y en la que también quedan representados determinados colectivos como pueden ser la tercera edad o de necesidades específicas o especiales.

En tanto podemos reflexionar que el realizar este tipo de prácticas puede modificar la conducta motriz y la conducta del individuo, y como consecuencia su personalidad, crear mejores hábitos de vida y completar su proceso de relación, por lo que tiene un amplio marco de actuación en todos los ámbitos de la vida de la persona, podemos englobarlas en un movimiento mucho más amplio denominado “Educación Física” (Zagalaz y col., 2001:267).

1.2.2. El concepto “Educación Física” y su relación con el sistema educativo.

Diversos autores coinciden en situar los orígenes de la **Educación Física moderna** en el siglo XVIII. Según Lagardera (1999:769), el término fue utilizado por primera vez por el médico e higienista suizo Jean Ballexserd, en 1762, mientras que, en nuestro país, aparece por primera vez en la revista *El Gimnasio. Revista de Educación Física e Higiene*, cuya publicación se remonta al año 1830 (LLeixà, 2003:14-15).

Debemos ser conscientes que el concepto “Educación Física” ha evolucionado a lo largo de la historia fundamentalmente en función de la concepción de hombre que imperaba en cada momento. Desde esta perspectiva debemos tener presente que, ante modelos filosóficos basados en conceptos teocéntricos, la Educación Física carecía de valor. Por el contrario, si los modelos que predominaban se caracterizaban por ser de naturaleza humanista o egocéntrica, el concepto de cuerpo, y por ende, la Educación Física se veía fortalecida (MAD, 2006:30).

Lleixà (2003:16-17) nos ofrece un listado de definiciones que exponemos a continuación (tabla 1):

Tabla 1. Definiciones del término Educación Física³.

GRUPE, O. (1976, 28): «Se ocupa del ámbito autónomo de la formación en el cual son posibles experiencias específicas del mundo y de la vida gracias al movimiento y al juego».

CAGIGAL, J.M. (1981,52): «Toda la tarea y la ciencia establecida alrededor del hecho de educar con el empleo del movimiento, el cuerpo, las capacidades psicomotrices».

PARLEBAS, P. (1986,27): «Pedagogía de las conductas motrices».

ARNOLD, P.J. (1988, 19): «...la relación entre educación y el estudio, la práctica y el empleo de ese conjunto de actividades físicas compuesto por juegos, natación, danza, atletismo, gimnasia, ejercicios al aire libre, etc., a la que denominaré colectivamente "movimiento" (prefiero el término Movimiento al de Educación Física)».

VÁZQUEZ, B. (1989, 118): «Entendemos la Educación Física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática y cuyo fin es conseguir mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta del entorno físico y social».

ROMERO, S. (1993, 184): «... el conjunto de experiencias educativas centradas en el cuerpo y en el movimiento humano, no sólo en el ámbito de la acción, sino también en el del conocimiento y en el de los hábitos y actitudes favorables al propio cuerpo y a las actividades físicas en general».

CECCHINI, J.A. (1996, 50): «Educación del ser humano que dialoga, se comunica, se compromete físicamente con el mundo; diálogo o comunicación motriz que hemos precisado, en una consideración ontológica, en la motricidad humana como superadora de cualquier concepción educativa parcelada. Una educación del hombre sistematizada a partir de la dialógica motriz».

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, VACA, BARBERO (1996): «Entendemos la Educación Física como un área que vela por el desarrollo de las capacidades motrices y que ayuda al desarrollo de otras capacidades del ser humano. Todo ello, teniendo a lo corporal y al movimiento como telón de fondo».

CONTRERAS, O. (1998, 25): «Es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad».

LAGARDERA, R (1999, 769): «Mediante ese nombre se conoce la disciplina normativa que, formando parte de las ciencias de la educación, se ocupa de llevar a cabo un determinado proyecto educativo a través de contenidos (actividades y saberes) y estrategias metodológicas específicas, que tiene en la corporalidad su referente óptico».

³ Según marca la autora estas definiciones han sido establecidas por cada uno autor en un momento determinado, es decir, que pueden haber sido modificadas o matizadas por el mismo autor con posterioridad.

Más allá de interpretaciones, definiciones, significados y tendencias existe una realidad que se manifiesta en una EF como área curricular dentro de la ordenación del sistema educativo y por lo tanto dentro del marco de la educación institucional. En la actualidad, cuando los profesores y maestros hablan de ella lo suelen hacer para referirse al proceso y resultado de la acción educativa formal y sistemática en donde la gimnástica, el deporte, el juego, la danza, ... son inicialmente medios y posibilidades que, culturalmente, se nos ofrece para conseguir los objetivos pedagógicos escogidos (Casamort, 1994:9).

Según Zagalaz y col. (2001:267) lo que conocemos como “Educación Física Escolar” tiene sus referentes en la corriente centroeuropea, y más concretamente en la gimnasia escolar Austriaca que a su vez nace de las ideas del método natural de la gimnasia francesa, del método lúdico-deportivo inglés, de la vida al aire libre, de la gimnasia pedagógica, del Turnkunst y de la gimnasia moderna de R. Bode, que fue introducida en España por G. Schmidt, e incluye ejercicios de control postural y formación corporal, ritmo y danza, actividades en la naturaleza y muchos juegos, llegando así a ser de interés para el alumnado.

1.2.2.1. Aspectos generales

Plana (1992:58) establece que la relación entre el área de Educación Física y la Escuela es especial, siendo una asignatura distinta al resto, existiendo un desconocimiento de sus verdaderas posibilidades como materia decisiva en la educación integral del individuo.

Sánchez Bañuelos (1986), citado por el aludido Plana (1992:60), afirma que “tiene unos contenidos cuya diferenciación y especificidad es imposible que resulten más evidentes; por lo tanto, el carácter de su programación no es comparable con otras materias”. Añade este autor que las particularidades vienen establecidas por el carácter lúdico y vivencial que implica al alumno física, psíquica y mentalmente, una constante demanda de actividad, la progresión del alumno resulta evidente así como los fracasos, la exigencia de manifestarse en público resulta inevitable, la pérdida de atención es difícilmente disimulable, la valoración de los resultados de las acciones es directa, el profesorado puede manifestar fácilmente la competencia sobre las demandas realizadas

a partir de demostraciones, los valores exaltados suelen coincidir con muchos valores en la vida del alumno, la globalidad del área no puede pasar por alto y los aprendizajes analíticos tienen una clara posición en su conjunto global, las interacciones no verbales tienen gran importancia, el desarrollo de las clases (sesiones) lleva consigo problemas de organización espaciales y lleva implícita, en muchos casos, la realización de actividades extraescolares, mientras que las clases del aula suelen terminarse con el horario de las mismas.

Se entiende que la Educación Física tiene que introducir a los jóvenes en la cultura del cuerpo y favorecer su participación en ese campo cultural. Es decir, preparar a los jóvenes para una participación emancipada, satisfactoria y duradera en la cultura físico-deportiva (Blázquez, 2006a:36).

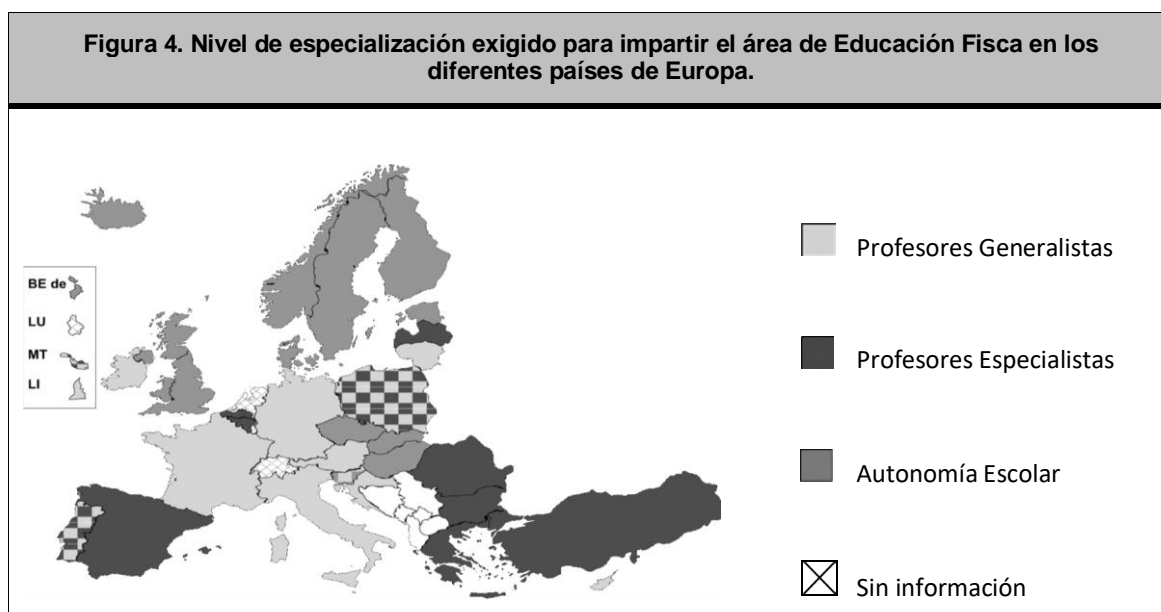
Pero la relación entre EF. y contexto escolar podría ir más allá de ser estrictamente un área curricular. Así lo expresa Lera (2007:124) cuando expone que si pretendemos garantizar el mayor éxito de los beneficios que la EF. puede aportar a nuestros jóvenes, deberíamos prolongar su presencia en las actividades extraescolares. Según esta autora, la bibliografía es extensa en cuanto al conocimiento de que dos horas a la semana entre Educación Física son insuficientes a la hora de lograr la consecución de objetivos propuestos en el programa de la asignatura, por lo tanto la prolongación de estas metas debe hacerse extensivo al tiempo libre de nuestros jóvenes.

El objetivo debe ser el de generalizar la práctica deportiva con la intención de mejorar su calidad de vida y reducir el nivel de sedentarismo. Citando a Blázquez (2006), anima a una nueva relación entre la Educación Física y la escuela, estableciendo pasarelas de conexión para crear vínculos cada vez más intensos entre educación y Educación Física, entre EF y deporte escolar, entre deporte escolar y deporte para el ciudadano.

Desde un punto de vista legislativo y organizativo destacar que se señala en la LOE, según lo que se estipula en el artículo 93.2 (título III - capítulo II), y sin modificación alguna en la LOMCE, que “la educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la Educación Física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que

determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente”.

Esta situación en la que se considera que el área de Educación Física sea impartida por la figura de un especialista en el contexto de la Educación Primaria es singular solamente en algunos territorios de la UE, entre los que se encuentra el Estado Español (fig. 4).



En el “Plan integral para la Educación Física y el deporte (A+D)” (CSD, 2010) se contempla que la Educación Física, como área del sistema educativo, ha tomado el papel de referente y fundamento de todas las actuaciones presentes y futuras para la promoción de la actividad física y el deporte. Según la información que se desprende de dicho informe, en la década de los 80 se consiguieron una serie de resultados en el ámbito de la Educación Física que permitieron situar al cuerpo y al movimiento entre las prioridades educativas. Se consiguió la licenciatura en Educación Física, se creó la figura del maestro especialista en la enseñanza primaria, se creó la especialidad de Educación Física en centros universitarios de formación del profesorado, aparecieron diseños curriculares que desarrollaban esta área educativa y la actividad física fue introduciéndose en los hábitos cotidianos de muchos ciudadanos y ciudadanas.

Incide en el papel relevante que debe jugar la Educación Física en la formación de la población escolar, tanto en lo referente a conocimientos y habilidades como a las actitudes, hábitos y valores, pero también se advierte del riesgo de una involución respecto de los progresos experimentados en la década final del siglo XX. Explica este documento que de hecho, y a pesar de las recomendaciones oficiales del Parlamento Europeo, dos acontecimientos claves acontecidos en nuestro país pueden constituir un estancamiento en situaciones no deseadas y ya vividas en otras décadas. Por un lado, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) posibilita una disminución de los minutos semanales asignados al área de la EF curricular. Por otro, una nueva configuración de la Formación del Profesorado de Educación Primaria conlleva que los futuros maestros que tengan la responsabilidad de impartir el área de EF puedan ver disminuida su formación inicial con relación a la situación de formación de planes de estudios anteriores (p. 74). Sin duda, ambos aspectos, la posible reducción horaria y la limitada formación de los futuros docentes que impartirán la Educación Física en la Educación Primaria, constituyen factores potencialmente adversos para el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes entre los niños y niñas. En este contexto, algunos de los Decretos aparecidos en las diferentes CCAA, en referencia a las nuevas asignaciones de mínimos horarios para las diferentes áreas curriculares de primaria y secundaria, no han favorecido a la asignatura de Educación Física. Se han reducido los mínimos recomendados para esta área, hecho totalmente paradójico y contradictorio con las necesidades que detectan los expertos y expertas en referencia a la promoción de la actividad física y a las recomendaciones de la Unión Europea en la materia (p. 75).

En este sentido, Méndez Alonso y col. (2015:17) manifiestan que en la nueva relación legislativa que se establece entre Educación Física y sistema educativo se ha obviado las recomendaciones de la OMS y el papel relevante de la Educación Física dentro del sistema educativo, no considerándola dentro de aquellos conocimientos y competencias que deben ser comunes a todo el alumnado y que le permite asumir una sólida formación.

Críticas también las consideraciones de Lera (2007: 133) con relación a la implantación de la mención de Educación Física dentro del grado de maestro, considerándola un error, dada la reconocida importancia de las especialidades en el diseño y el funcionamiento de los sistemas educativos europeos.

1.2.2.2. Aspectos metodológicos.

Desde un punto de vista metodológico debemos considerar para el área de Educación Física que las relaciones que se establecen entre los participantes del proceso educativo son singulares y se considera que tienen una relevancia trascendental en dicho proceso.

Así lo manifiestan Ruiz Omeñaca, Ponce de León, Sanz, y Valdemoros (2013:98) añadiendo que la selección de técnicas de enseñanza, de estrategias en la práctica, de estilos de enseñanza, o el modo en que encauzamos la actividad lúdica son decisiones que condicionan sistemáticamente el modo en que se desarrolla la acción didáctica.

Estas técnicas de enseñanza según Sáenz-López (1997:141) implican “la forma correcta de actuar el profesor, la forma de dar la información inicial, la forma de ofrecer conocimiento de resultados o cómo mantiene la motivación de los alumnos”

Las modalidades de técnica de enseñanza que podemos encontrar van desde estilos basados en una instrucción directa a los que fomentan la indagación (tabla 2). Cada una tiene unas características propias, ventajas e inconvenientes, aunque es cierto que la técnica de indagación favorece un aprendizaje más estable y duradero. En función de las actividades que planteemos en la sesión utilizaremos una u otra.

Tabla 2. Características técnicas de enseñanza.

Instrucción Directa	Indagación
<ul style="list-style-type: none">- Profesor es el protagonista del proceso enseñanza aprendizaje.- Alumno tiene un papel pasivo, no toma decisiones.- Organización más formal.- Más difícil individualizar.	<ul style="list-style-type: none">- Alumno es el protagonista, toma decisiones.- Aprendizaje más lento pero más duradero.- Implica ámbitos cognitivo y afectivo.- Organización menos formal

Sáenz-López, Castillo y Conde (2009:37)

Estos estilos, en realidad son teóricos ya que en la práctica pedagógica no se aplican en estado puro, sino que se adaptan al contexto en que se desarrolla el proceso educativo (Contreras, 1998:87).

García-González, Aibar, Sevil, Almonda y Julián (2015), citando a diferentes autores, apuntan que recae en la figura docente la responsabilidad de contribuir a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas del alumnado, por lo que el nivel de autonomía, percepción de competencia y relación con los demás experimentado por parte de éste está directamente ligado a los planteamientos didácticos en las sesiones de Educación Física (citando a Amado y col., 2014 y Tessier, Sarrazin y Ntoumanis, 2010).

Estos autores indican que cuando un docente utiliza en un alto porcentaje del proceso estilos cercanos a la instrucción directa genera mayoritariamente un clima motivacional orientado hacia el ego llegando a mostrar impaciencia para que los alumnos produzcan las respuestas correctas o deseadas. Es un estilo controlador que implica tener que atender a la forma prescrita por el profesor para solucionar problemas o para actuar. Dicho estilo utilizaría incentivos extrínsecos para su motivación, ejerciendo presión mediante comunicación verbal y no verbal, evitando en consecuencia la implicación activa del alumnado (citando a Moreno-Murcia y col. 2012; Reeve, 2009) anulando su autonomía, a la vez que genera emociones negativas como la ansiedad o el enfado y restringe su bienestar (citando a Reeve y Tseng, 2011).

Por otro lado, en el extremo opuesto supondría generar soporte de autonomía implicando del alumnado en la toma de decisiones (citando a Reeve y Halusic, 2009) mediante la utilización de metodologías indagativas que centren la importancia en el proceso. Los docentes que generan el soporte de autonomía también fomentan los recursos motivacionales propios, proporcionan razonamientos explicativos y agradecen y aceptan expresiones de afecto negativas (citando a Reeve, 2009).

El análisis sistemático de Muska Mosston (1982) caló a fondo entre los profesores de Educación Física⁴. Así lo señalan Ruiz Omeñaca y col. (2013:100), que en alusión a parte del conjunto de decisiones que deben tomar los maestros y maestras, y concretando en los estilos de enseñanza, expresan que la propuesta que mayor impronta ha dejado entre el profesorado es la desarrollada por Muska Mosston, primero

⁴ Para saber más sobre este concepto consultar las siguientes publicaciones:

- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M. (1993). *La enseñanza de la Educación Física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

presentada en solitario en 1978 y con posterioridad en colaboración con Ashworth en 1993, dada la influencia que ésta ejerció en su momento y por la que ha seguido ejerciendo en la formación inicial y permanente del profesorado, por el carácter exhaustivo de su análisis, por su intencionalidad unida al deseo de identificar y añadir luz sobre las posibilidades de acción didáctica y por la clara vinculación con la práctica. No obstante, continúan exponiendo que “también son muchas las voces que consideran que este modelo está superado al poseer elementos que le vinculan a planteamientos conductistas y a modelos de racionalidad técnica”

Desde entonces diversos son los autores que han reflexionado sobre su contenido: Delgado Noguerra (1991); Contreras (1998); Siedentop (1998), entre otros.

Según Mosston, y a modo de reseña, los estilos de enseñanza en el área de Educación Física son (citado en Lleixà, 2003:183-188):

- **Instrucción Directa:** Constituye un estilo de enseñanza utilizado tradicionalmente en Educación Física. El profesor proporciona a los alumnos y alumnas una información directa sobre la tarea a realizar. Las tareas están perfectamente definidas en lo que se refiere a la organización del entorno y las operaciones a realizar. Acostumbran a exigir una repetición de ejercicios que no supone ningún problema motor. Las decisiones son tomadas por el docente y el rol del alumnado consiste en responder a los estímulos de aquél.
- **Asignación de tareas:** Estilo que incrementa la autonomía del alumnado con respecto al anterior, ya que consiste en asignar tareas a los alumnos y alumnas que son realizadas bajo su responsabilidad.
- **Enseñanza recíproca.** Los alumnos y alumnas se distribuyen por parejas o pequeños grupos, de tal manera que mientras uno de ellos realiza la acción es observado y corregido por su compañero o compañera, o bien por el pequeño grupo. Potencia la interrelación y colaboración entre alumnado, al tiempo que otorga una mayor autonomía. Requiere sin embargo que éste tenga un cierto nivel de conocimiento sobre las tareas que debe desarrollar y corregir.

- **Aprendizaje cooperativo:** La estrategia de enseñanza consiste en que los alumnos y alumnas precisen de la interrelación y cooperación del grupo para conseguir unos determinados objetivos. Deben poder reunir esfuerzos para obtener el objetivo marcado.
- **Enseñanza individualizada:** Se pretende respetar los diferentes intereses y ritmos de aprendizaje. No es un estilo muy utilizado en Educación Física ya que implica que cada alumno y alumna disponga de un programa de formación el cual seguir de manera autónoma.
- **Descubrimiento guiado:** Estilo que incide más que los anteriores en el desarrollo cognitivo del alumnado. El docente espera una respuesta del alumnado pero no determina las tareas a realizar, proporciona indicios, prepara el entorno y la disposición del material, conduce al alumno a partir de preguntas, puede prolongar la fase exploratoria reconduciendo la situación y las respuestas parciales deben ser reforzadas.
- **Resolución de problemas:** El docente determina el objetivo final a perseguir sin que ello comporte indicación sobre las acciones a efectuar. Supone una mayor complejidad que el descubrimiento guiado puesto que aquí el alumnado debe hallar la respuesta con independencia del profesor.

Pero si bien es cierto que durante mucho tiempo se ha considerado el aprendizaje como el resultado de la interacción entre maestro y alumno, en el que se basa los estilos definidos con anterioridad, en los últimos años y a la par de lo que ocurre con otras áreas, la Educación Física escolar está prestando una mayor atención al potencial valor educativo de la relación entre alumnos (Ruiz Omeñaca, 2008).

El modelo por excelencia que enfatiza en un proceso de enseñanza y aprendizaje en una interrelación entre iguales es el aprendizaje cooperativo y podemos considerar a Johnson y Johnson dentro de los autores más destacados que han escrito sobre este estilo metodológico.

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999:5) la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Este método contrasta con el aprendizaje competitivo, en el que cada alumno trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos escolares tales como una calificación de “10” que sólo uno o algunos pueden obtener, y con el aprendizaje individualista, en el que los estudiantes trabajan por su cuenta para lograr metas de aprendizaje desvinculadas de las de los demás alumnos.

Autores como Weidner (2003:18-25) consideran que las propuestas en aprendizaje cooperativo surgen como una respuesta a los cambios culturales, sociales y económicos en las sociedades occidentales. Parte de estos cambios residen dentro de las estructuras familiares modernas, enfatizándose y siendo cada vez más habituales. Se ha pasado de una estructura familiar compuesta por progenitores y varios hijos a situaciones de tipo progenitores y un solo hijo, o incluso a familias monoparentales. En consecuencia, muchos niños y niñas tienen poca experiencia en el trato con hermanos y hermanas u otros miembros de su grupo de iguales. Por ello las escuelas tienen que compensar estos déficits de interacción que vienen dándose en nuestros días. Por otro lado, es significativa la demanda desde el mercado laboral y la economía. Tanto en la industria como en el sector servicios se da un importante cambio en lo que se refiere en las estructuras y organizaciones internas que se alejan de la estricta organización taylorista⁵ acercándose a conceptos más inclusivos en el ámbito laboral marcados por la cooperación y el trabajo en equipo.

Concretamente en el área de Educación Física las actividades cooperativas intentan originar la unificación de todos los alumnos de un grupo sin importar razas, religión, género, etc., logrando establecer el trabajo en equipo, se busca aumentar la autoestima de cada estudiante, su integración y aceptación en el grupo, despertar el interés y el gusto por la actividad física, propiciar la responsabilidad en la participación en un

⁵ Frederick W. Taylor publica en 1911 la breve pero importante obra “The Principles of Scientific Management”. Esta expresión ésta traducida indistintamente como administración científica o, más comúnmente, organización científica del trabajo. Para este autor, la organización del trabajo es “ciencia y no mera experiencia.

grupo, demostrar que a pesar de no ser competitiva una actividad también puede ser divertida, valorar los logros en el proceso y no el resultado y promover climas positivos en las sesiones de Educación Física (Hernández y Madero, 2007:28)

Según Omeñaca, Puyuelo y Ruiz Omeñaca (2001:123) los métodos de cooperación reúnen condiciones que permiten educar en un conjunto de valores (libertad, responsabilidad, diálogo, tolerancia, respeto, amistad, autoestima, auto superación, cooperación, solidaridad, alegría...) a partir de las propias vivencias del alumno, de las relaciones sociales, del dialogo constructivo y no exento de sentido crítico, de la reflexión y de la elaboración de significados personales.

A pesar de todas estas consideraciones metodológicas en el ámbito de la Educación Física la tendencia a usar estrategias de comando directo parece estar ampliamente extendida entre el profesorado lo que genera una importante frustración de las necesidades psicológicas básicas del alumnado (García-González y col., 2015), por ello se cree conveniente por parte del colectivo docente un replanteamiento en la manera que aprenden los discentes, sin obviar el carácter constructivo y significativo que debe tener el proceso de enseñanza y aprendizaje (Sáenz-López, Castillo y Conde, 2009:36).

1.2.3. La Educación Física como área curricular. Concreción en el contexto educativo y reglado para la etapa de Educación Primaria en el referente autonómico catalán.

Una vez presentada la relación actual entre Educación Física y contexto escolar, y con anterioridad a exponer cómo se concreta ésta dentro del entramado legislativo actual como área curricular, se debe destacar, como ya se ha reflejado, el momento de cambio que se está viviendo en el contexto educativo del Estado Español. Este hecho hace tomar decisiones en el desarrollo global de la tesis, entendiendo que éste está a caballo de dos leyes, donde la segunda modifica sustancialmente a la primera. Para este marco teórico, y dado que tenemos la oportunidad, se valora revisar el contenido de este subapartado y acercarlo a las nuevas disposiciones normativas, haciendo también referencia sobre determinados cambios en los planteamientos gubernamentales que se valoran relevantes. No será posible adaptar el contenido del cuestionario utilizado como instrumento de investigación a las modificaciones legislativas introducidas por la

LOMCE ya que la publicación de esta normativa sucede con posterioridad a la finalización del proceso de creación de dicho cuestionario, que a su vez está vinculado al despliegue normativo vigente en el momento de su producción.

Realizada esta aclaración entramos a explicar la relación de la Educación Física en la nueva articulación curricular estipulada en la LOMCE, para la etapa de educación primaria y la Comunidad Autónoma de Catalunya. Esta concreción viene dada por el contexto de estudio desde donde se realiza la investigación (universidades públicas catalanas) y el colectivo al cual se dirige (profesorado especialista para la etapa de Educación Primaria).

A modo de reseña se recuerda que la asignatura de Educación Física tiene el rango de asignatura específica obligatoria para toda la Enseñanza Básica (Primaria y Secundaria Obligatoria), para primero de bachillerato tiene la misma cualificación, aunque cambia a libre configuración para el segundo nivel de este ciclo.

Entre los aspectos a destacar que derivan de dicha concepción está, por un lado, que no es considerada en las evaluaciones finales de las respectivas etapas, y por otro que corresponde a las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA) establecer los contenidos de los bloques de dichas asignaturas, realizar recomendaciones metodológicas y didácticas para los centros docentes de su competencia, y fijar el horario correspondiente para su desarrollo.

Esta decisión, como muestran Méndez Alonso y col. (2015), crea planteamientos muy diferentes entre las diferentes CCAA en el desarrollo de estas materias, y magnifica el aspecto, comentado con anterioridad, de ruptura de la homogeneidad del sistema educativo del Estado Español tomando como referencia este tipo de asignaturas.

La libre configuración de contenidos y otros elementos curriculares por parte de las CCAA en las asignaturas específicas nos declinan a presentar esta área a partir de dos momentos. El primero, de calado muy general y establecido por el “*Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*” (España, 2014; BOE 52), y el segundo, con un enfoque particular y

autonómico. Dado la diversidad de propuestas autonómicas nos centraremos en la que se realiza el estudio: la Autonomía de Catalunya

En primera instancia para la Etapa Primaria y dentro del despliegue del Real Decreto anteriormente referenciado, por el que se establece el currículo básico para esta etapa educativa el término Educación Física se incorpora en la presentación de los objetivos generales de etapa en la medida que se estipula que uno de dichos objetivos es el de “valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la **Educación Física** y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social” (objetivo k)

Seguidamente se presenta como asignatura, de carácter específico, y se le atribuye como principal finalidad el desarrollar en las personas su competencia motriz, entendida como la integración de los conocimientos, los procedimientos, las actitudes y los sentimientos vinculados a la conducta motora fundamentalmente (España 2014; BOE 52:19406).

Se presenta la posibilidad de estructurar los diferentes elementos curriculares en torno a cinco situaciones motrices diferentes:

- a) Acciones motrices individuales en entornos estables.
- b) Acciones motrices en situaciones de oposición.
- c) Acciones motrices en situaciones de oposición – colaboración.
- d) Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico.
- e) Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión.

Se hacen algunas aportaciones metodológicas entre las que se destacan:

- Adecuar las actividades al nivel de desarrollo del alumnado.
- Entender que la conducta motriz es el principal objeto de la asignatura.
- Presentar variedad de situaciones motrices en el planteamiento de las programaciones.
- Utilizar el juego como recurso imprescindible como situación de aprendizaje.

Finalmente se presentan criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Se obvia copiar el listado de éstos dado que no aportan información relevante en el desarrollo de la tesis y se declina a la lectura de dicho Real Decreto si es de interés conocer su redactado.

Es de destacar que la CCAA de Catalunya, conjuntamente con la Canaria y el País Vasco, ha sido de los últimos territorios en elaborar el currículum autonómico, realizando hasta dicha elaboración pequeñas modificaciones para adaptarse al marco legislativo de la LOMCE. Las indicaciones de inicio del curso escolar 2014-2015 para esta CCAA, dentro de las orientaciones de organización para ese curso escolar estipulan que dado el poco margen de tiempo entre la publicación de la normativa básica estatal y el inicio de curso resulta totalmente insuficiente para permitir al Govern de la Generalitat la aprobación de nuevos reglamentos y adecuarse a las novedades introducidas en la LOE. Este hecho condiciona establecer medidas transitorias que permitan una organización eficaz de los centros educativos, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de recursos (Departament d'Ensenyament, 2014:25). Se deberá esperar hasta la publicación del Decreto 119/2015, de 23 de junio, para que se ordenen las enseñanzas de educación primaria.

Este último Decreto Autonómico al presentar el área de Educación Física destaca la importancia que tiene la escuela para integrar las actividades de índole física en la vida cotidiana de los sujetos, y establecer así una tendencia que potencie el desarrollo motriz, la capacidad de socialización, la salud y la autoestima, y reivindica su potencialidad educativa y la relación con el resto de áreas.

En un análisis muy superficial podríamos decir que dicho Decreto intenta responder a las cuatro preguntas básicas que un currículum debería satisfacer: ¿Para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿cómo evaluar el proceso?

Como respuesta a la primera pregunta, una vez desaparecidos los objetivos generales de área e implantarse las competencias propias que se deben potenciar en cada área

educativa⁶, enseñamos para desarrollar dichas competencias que en el supuesto del área de Educación Física se presentan agrupadas en cuatro dimensiones (tabla 3).

Tabla 3. Competencias propias del área de EF

Dimensión: Actividad física
Competencia 1. Resolver situaciones motrices de forma eficaz, en la práctica de actividades físicas.
Competencia 2. Tomar consciencia de los límites i las posibilidades del propio cuerpo en la realización de actividades físicas.
Dimensión: Hábitos saludables
Competencia 3. Mostrar hábitos saludables en la práctica de actividades físicas y en la vida cotidiana.
Competencia 4. Valorar la práctica habitual de la actividad física como factor beneficioso para la salud.
Dimensión: Expresión y comunicación corporal
Competencia 5. Comunicar vivencias, emociones e ideas utilizando los recursos expresivos del propio cuerpo.
Competencia 6. Tomar parte en actividades colectivas de expresión y comunicación corporal para favorecer la relación con los demás.
Dimensión: Juego motor y tiempo libre
Competencia 7. Participar en el juego colectivo de manera activa mostrando respeto por las normas y los compañeros.
Competencia 8. Practicar actividad física vinculada al entorno como una forma de ocupar el tiempo de ocio.

Cataluña, 2015; DOGC, 6900

En un intento de ayudar al desarrollo de estas competencias se estipulan unos contenidos denominados “clave” para cada una de las cuatro dimensiones. Estos contenidos clave vienen referenciados por los diferentes bloques de contenidos que se plantean en el Decreto autonómico catalán y hacen referencia al qué enseñar.

Estos bloques de contenidos marcan una de las diferencias entre planteamientos autonómicos, consecuencia de la libre formulación recogida en la LOMCE para las materias específicas, siendo cinco los bloques establecidos en el planteamiento de esta autonomía.

- Bloque 1: El cuerpo: imagen y percepción.
- Bloque 2: Habilidades motrices.
- Bloque 3: Actividad física y salud.
- Bloque 4: Expresión corporal

⁶ Esta situación está en contraposición con el anterior referente normativo que sí contemplaba dichos objetivos y establecía en qué medida la Educación Física contribuía al desarrollo de las competencias básicas generales de la etapa sin contemplar las propias como área curricular.

- Bloque 5: El juego

Destacar que esta estructura se suma a la de aquellos decretos que mantienen los contenidos, prácticamente sin cambios, en relación con lo estipulado por la LOE, y por consiguiente siguen confiando en la fórmula que se estableció con anterioridad.

Sáenz-López y col. (2009:34) explican como la estructuración de estos bloques básicos de contenidos reflejan los ejes que dan sentido a esta área curricular (tabla 4), y que se irán concretando desde un primer nivel (el aquí presentado), pasando por un segundo nivel de concreción curricular (proyecto del centro), hasta llegar al tercer nivel de concreción o programación de aula.

Tabla 4. Relación entre bloques de contenidos y los ejes principales sobre los que gira el área de Educación Física

Desarrollo de capacidades vinculadas a la motricidad (cognitivas, físicas y emocionales)	Bloques 1,2 y 4
Adquisición de formas sociales y culturales de la motricidad.	Bloques 4 y 5
Educación en valores y educación para la salud.	Bloques 3 y 5

Sáenz-López, y col. (2009:34)

Con posterioridad se desglosan los bloques de contenidos por ciclos educativos (inicial, medio y superior) en un posicionamiento de conservación de estos últimos en el desarrollo de la educación para esta etapa y una interpretación particular de la Ley marco.

Según Sáenz-López y col. (2009:34) los profesores utilizan diferentes criterios para la selección de los diferentes contenidos y siempre relacionados con su preparación, capacidad y afinidades. Citando a Ramos y del Villar (1999), priorizan los siguientes criterios:

- **Criterio psicocéntrico:** maduración psicológica, significatividad psicológica de los contenidos, desarrollo físico y evolutivo de los alumnos.

- **Criterios logocéntricos:** significatividad lógica (nivel inicial del alumnado), características del currículum “en espiral”, la lógica interna o estructura científica de los contenidos de nuestra área, interdisciplinariedad.
- **Criterios sociométricos:** actividades físico-deportivas típicas del entorno cultural, instalaciones y medios cercanos al centro, contexto social y económico, intereses y preparación del alumnado.

Se presentan también orientaciones metodológicas que pretenden dar respuesta al cómo enseñar. Estas orientaciones no pueden establecerse como técnicas de intervención de forma ideal, dado que la realidad no es uniforme y por ello la actuación pedagógica no puede tener una estructura rígida y de resultados inequívocos. Deben pues entenderse en un sentido de búsqueda de estrategias adecuadas, de líneas metodológicas que puestas en práctica bajo un determinado conjunto de condiciones, logren los resultados pretendidos (Sáenz-López y col., 2009:38).

Destacamos la consideración de los aprendizajes previos del alumnado, fomentar la relación entre participantes y favorecer la integración, vehicular el proceso de enseñanza y aprendizaje para esta área a través del juego, diversificar las actividades físicas y relacionarlas con su entorno cercano, realizar planteamientos y actividades que promuevan la participación y el pensamiento crítico sobre conductas que promuevan la desigualdad y valores poco éticos, potenciar las actividades abiertas en contraposición a las cerradas donde el alumno pueda elaborar respuestas propias, diversas y no estereotipadas, facilitar la participación a partir de normas flexibles y no excluyentes que, siempre que sea posible, impliquen a la totalidad del alumnado, experimentar con materiales diversos, presentar las sesiones a partir de tres momentos diferentes: activación, desarrollo y vuelta a la calma, en un entorno reflexivo para el alumnado, utilizar la competición con fines siempre educativos, es decir, en condiciones de respeto entre participantes, y utilizar como ejes vertebradores del área la cooperación, el trabajo en equipo, la negociación y el respeto a las normas.

Finalmente nos responde dicho Decreto al cómo evaluar el proceso con unas orientaciones a tal efecto. La finalidad de la evaluación debe ser implicar al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje y ayudarlo a ser autónomo, creando criterios y

hacer uso compartido de éstos junto al profesorado, y debe servir para identificar los conocimientos previos del alumnado. Los instrumentos de evaluación deben ser variados. Es importante hacer entender al alumnado la importancia que tiene equivocarse en el proceso ya que sin error no es posible la corrección y la reconducción en los aprendizajes. Se busca en este sentido una motivación y un aumento de la autoestima ya que se les debe ayudar en la comprensión de las dificultades propias y en la búsqueda de soluciones que les hagan mejorar. En definitiva la evaluación se plantea como un instrumento que detecte que se puede mejorar, regule y retroalimente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se puede afirmar, a partir de la información ofrecida, que el Decreto Autonómico catalán, y para el área de Educación Física, respeta el carácter constructivista e integrador en el que se basaban leyes anteriores. Este hecho puede fundamentarse en dos preceptos. El primero está relacionado con el desarrollo de una ley educativa propia, la LEC (2009), y que se realizó en base a la LOE, la cual sigue vigente, aunque de manera parcial. Y el segundo relacionado con la liberación del proceso gubernamental de evaluación que sirve en realidad para enmascarar un control curricular, y del que esta área está exenta al ser denominada específica, aunque recordamos que obligatoria.

1.3. Deporte.

1.3.1. El término “deporte”. Breve revisión histórica del fenómeno deportivo.

Ruiz Munuera (2003a:14), citando a Pernavieja (1966), manifiesta que la primera referencia con relación a la palabra “deporte” se encuentra en la lengua provenzal y de ella pasa a otras lenguas romances como el francés o el castellano. Explica este autor que en el transcurso de la historia podemos encontrar diversas referencias relacionadas con este término. En el siglo XI aparece el término “*deport*” con el significado de diversión, ocio o pasatiempo agradable, en la España del siglo XII, aparece la forma verbal “*deportarse*” con la misma interpretación y en relación con el término “*depuerto*”, que significa juego o diversión y en la Inglaterra de finales del siglo XVI, se utiliza el término “*disport*” con el sentido de pasatiempo o entretenimiento.

Esta interpretación recreativa y lúdica del deporte se mantiene hasta el siglo XIX, aunque a partir de ese momento ha ido variando con el discurrir del tiempo y en función de la evolución de las sociedades en las que se ha desarrollado, adquiriendo mayor importancia el concepto entendido como una actividad competitiva con ejercicio físico. No obstante, a partir de los años setenta del siglo pasado nació la intención de convertir el deporte en un elemento de calidad de vida indispensable en nuestra sociedad, colocándolo al lado de las necesidades básicas que afectan a toda la población: el deporte para todos (Bantula, 1994:5).

Para el término “deporte”, al igual que pasaba con la expresión “Educación Física”, podemos encontrar múltiples interpretaciones.

El Barón Pierre de Coubertin (1960) asocia al término deporte conceptos como “iniciativa, perseverancia, intensidad, búsqueda del perfeccionamiento, menosprecio al peligro (MAD, 2006: 14); lo define como “la ejecución de ejercicio muscular, habitual y voluntario, con el deseo de progresar, asumiendo ciertas dosis de riesgo (citado en Ruiz Munuera y col. 2003: 14).

J.M. Cagigal (1957) aporta una definición más amplia (citado en Bantula, 1994:6): “Diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y el cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas”. En esta interpretación aparecen conceptos como ejercicio físico, lucha y reglas como características del deporte.

Lüschen y Weis (1976) afirman que el deporte “es una acción social que se desarrolla de forma lúdica como competición entre dos o más partes contrincantes, o contra la naturaleza, y cuyo resultado viene dado por la habilidad, la táctica y la estrategia” (Ruiz Munuera 2003a: 15).

P. Parlebas (1981) apunta que el deporte es “un conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición y con un carácter institucional” (citado en MAD, 2006:15).

García Ferrando (1990:31), entiende que en todo deporte aparecen tres elementos esenciales definiéndolo como “una actividad física e intelectual, humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas” (citado en Robles, 2008:51).

Según el Diccionario de Oxford de Medicina y Ciencias del Deporte (Kent, 2003:194) el significado que se le atribuye a la palabra “deporte” es el de “actividad física muy estructurada y dirigida a un fin, regida por reglas, con un alto grado de compromiso, que adopta la forma de una lucha consigo mismo o que implica competición contra otros, pero que también tiene características de juego. El deporte comprende a veces un esfuerzo físico vigoroso o la aplicación de destrezas físicas relativamente complejas por parte de personas cuya motivación está combinada de la satisfacción intrínseca asociada en sí y las recompensas externas adquiridas a través de la participación”.

Aunque se observen claras diferencias entre interpretaciones debemos ser conscientes que todas ellas tienen rasgos comunes (MAD, 2006:14):

- Existencia de competición para superar a los demás o nuestros propios límites.
- Un esfuerzo físico
- Unas reglas o normas por las que se rige el desarrollo de los deportes. Estas reglas suelen tener un carácter universal y sentido lúdico-recreativo.

El nacimiento del deporte moderno está absolutamente ligado al capitalismo industrial y a la filosofía política que le dio vida, el liberalismo; explica Lleixà (2003:87) que existe un gran consenso en situar los orígenes del deporte moderno en la Inglaterra de la segunda mitad del siglo XIX y considerar a Thomas Arnold como precursor de dicha orientación educativa. Estas ideas pasaron posteriormente al Barón de Coubertain teniendo fuertes repercusiones en la difusión del deporte escolar en el continente europeo, así como en la restauración de los JJOO.

Las *Public Schools*, los centros educativos más selectos de Gran Bretaña en los que la clase dirigente educaba a sus hijos, tienen un papel importantísimo en el impulso del movimiento deportivo. Las relaciones sociales poco saludables de los jóvenes de la época forzó una reforma que se ocupó, entre otros aspectos, del tiempo libre de éstos, a cuyo fin el deporte surgió como estrategia correctiva, de ahí que en poco tiempo se

convirtió en un aspecto básico de los planes de estudio dada su importante carga formativa. Por ello podemos hablar del deporte como contenido puramente escolar, aunque más tarde y tras adquirir unas extraordinarias dimensiones sociológicas vuelve a la escuela desvirtuado (Contreras, 1998:214-215).

En la actualidad, el fenómeno deportivo abarca distintas manifestaciones en diversos órdenes de nuestra sociedad, de manera que en los últimos años se habla de la industria deportiva como grupo diferenciado que ofrece actividades de distracción, entretenimiento, espectáculo, educación, pasatiempo y, en general, bienes y servicios relacionados con el ocio y la actividad física, competitiva y recreativa (García Ferrando, 1990; citado en Robles, 2008:48)

Paredes (2002:174) engloba los aspectos anteriores en tres manifestaciones o ámbitos de actuación, que podrían llamarse dimensiones sociales del fenómeno deportivo:

- **Dimensión educativa:** escolar, extraescolar y formativa.
- **Dimensión recreativa:** Higiénico-estética, festivo-recreativa, segunda y tercera edad y grupos especiales.
- **Dimensión competitiva:** competición escolar, de aficionados, alta competición amateur o no profesional y la élite profesional.

Estas dimensiones sociales del deporte están basadas en las teorías de autores como Smith (1982), citado por Paredes (2002:171), que propone la reconsideración del paradigma tradicional de la “pirámide deportiva”, fundamentado en la idea de que todo participante aspira a ser campeón, entendiendo que en la actualidad la realidad es otra.

Por ello autores como J.M. Cagigal se adentran en la naturaleza educativa, social y cultural del fenómeno deportivo y ayudan a entenderlo desde dos concepciones distintas: el deporte-espectáculo (deporte competición) y el deporte-praxis (deporte utilitario, educativo y recreativo); reivindicando para la gran masa poblacional el segundo camino del deporte.

Este último autor, desde el principio de su andadura realizó un urgente llamamiento a toda la intelectualidad, para que empezasen a tratar el primer fenómeno social de

nuestro siglo, el deporte, como objeto de debate intelectual y de estudio de sus respectivas disciplinas científicas, ya que consideró que el deporte traspasaba los límites de un análisis unidireccional, reclamando para él un tratamiento plural e interdisciplinar” (Olivera, 2006:210).

Díaz Suarez (2004) indica que “el fenómeno deportivo en la actualidad tiene un “carácter socio – cultural de primer orden con una capacidad de convocatoria de millones de ciudadanos de distintos pueblos y culturas, muy por encima de la que pueden tener otros hechos socio – políticos y económicos mucho más importantes para la vida de un país” (p. 1); citando a Dunning (1992), matiza que esta relevancia del fenómeno deportivo “es debida a la acción conjunta de tres aspectos de la emergente configuración social moderna: el hecho de que el deporte ha cobrado fuerza como una de las principales fuentes de emoción agradable; el hecho de que se ha convertido en uno de los principales medios de identificación colectiva; y el hecho de que ha llegado a constituirse en una de las claves que dan sentido a la vida de muchas personas” (p. 2).

Velázquez (2001), citado en Robles (2008:53), así lo asume, y reflexiona sobre el carácter de fenómeno de primera magnitud, como espectáculo y como práctica, que despierta gran interés en todos los sectores sociales, siendo difícil encontrar otro aspecto cultural que origine tantas pasiones. Dichas pasiones, a veces, incitan comportamientos sociales inadecuados tanto en los espectadores como en los deportistas, lo que provoca que en muchas ocasiones el deporte en sí pierda su esencia primitiva, su origen lúdico.

Paredes (2002) afirma que “el deporte es un fenómeno complejo, abierto que expresa una idea en constante evolución acorde a los tiempos y que constituye un componente significativo de la experiencia vital del ser humano como individuo y del colectivo social” (p. 170). “Es independiente de la raza, sexo, edad, condición de quien lo realiza porque el deporte es libre y ante todo juego (y el juego es diversión) y surge de la naturalidad, de la expresión, de la urgencia de la creación por evolucionar, de la necesidad de comunicación y en resumen de la naturaleza humana. Y es preciso no olvidar que nuestro temperamento lúdico constituye la parte más noble de nuestra naturaleza. Podríamos asegurar que el deporte nace de la bondad del ser humano, de la necesidad psíquica, biológica y espiritual por crecer, por evolucionar: por ser mejores” (p. 171).

1.3.2. El deporte como actividad físico - educativa.

Ruiz Munuera (2003a:21 y sig.) resume los diferentes posicionamientos con relación al valor educativo del deporte a partir de tres grandes líneas de pensamiento: Una concepción idealista y romántica del deporte, una concepción socio crítica y una concepción integradora y moderada:

La concepción idealista y romántica del deporte, la primera de estas líneas de pensamiento, lo entiende como fenómeno educativo presentado bajo características cercanas a su génesis, así como a concepciones grupales y sociales de salud, evolutivas de condición, y necesarias de relación. El deporte es entendido como “un fenómeno universal y eterno” que se debe desarrollar. Sus argumentos principales son: que el deporte ante todo es un juego, las bonanzas de su práctica sobre las juventudes y su vinculación con un estilo de vida sana y saludable. Entre los valores de la práctica deportiva se encuentran una serie de creencias sociales atribuidas a la competición, como la preparación para la vida adulta, la formación del carácter y la conducción a la excelencia a través de la victoria (Sparkes, 1986; citado en Villamón y Molina, 1999:150)

La segunda, la concepción socio crítica del movimiento deportivo parte del mundo social y postula argumentos antagónicos al enfoque anterior. Esta concepción está basada en una serie de argumentos que discuten la idoneidad educativa del deporte:

- *El deporte como una construcción social* conducido por ideales políticos, sociales y económicos.
- *El deporte como aparato ideológico del estado*, donde esta institución manipula, establece y rige los contenidos a enseñar en ese momento. “El deporte reproduce el orden social existente, con sus desigualdades y miserias. Transmite una serie de valores y creencias, entre las que se encuentran la glorificación del esfuerzo, la meritocracia o la natural aceptación de las normas, que contribuye a que las personas seamos más dóciles y obedientes, centrándonos más en la sociedad de la cual formamos parte.

- *El deporte como método de tratamiento del cuerpo.* Idea que parte de una visión mecanicista, de rendimiento que inducen a un predominio del poder personal o estatal y en la supremacía sobre el contrario.
- *El deporte como hecho sexista,* dado que su andadura moderna se basa como una práctica puramente masculina, donde se practica bajo las premisas de la exaltación de la virilidad, la hombría, el coraje, y el carácter como características propias de los deportistas.

A modo de ejemplo, encontramos autores como Méndez-Giménez, Fernández-Rio y González González de Mesa (2008:6-7) que denuncian determinadas influencias de carácter negativo que pueden ejercer las y los deportistas de elite sobre la población infantil y adolescente. Entre ellas encontramos la asunción por parte de esta población de determinadas conductas como positivas por el hecho de que su ídolo deportivo las ha realizado a pesar de que estas sean inapropiadas o ilegales como por ejemplo el abuso de drogas, conducción bajo el efecto del alcohol, resistencia al arresto policial, agresiones, el valor de la victoria a cualquier precio y por encima de todo, menosprecio al adversario, imágenes excesivamente ostentosas ... o cuando, por ejemplo, los medios de comunicación tratan a las estrellas del género femenino como objetos de belleza y como gancho para vender determinadas gamas de producto.

De la dicotomía de las interpretaciones presentadas con relación al deporte y su valor educativo, conjuntamente con las diferentes dimensiones sociales de este fenómeno, expuestas por Paredes⁷ (2002:174), deducimos que existen claras divergencias entre lo que J.M. Cagigal interpretó como deporte praxis y deporte espectáculo, donde éste último puede ejercer influencias de índole negativa con relación al valor educativo del deporte. Así lo corrobora Gutiérrez (2000), citado en Gutiérrez Sanmartín (2004:107), al expresar que aunque aparentemente estas dos facetas se muestran claramente diferenciadas, la realidad es que viene produciéndose una constante invasión de los modelos profesionalizados del deporte espectáculo y adulto, sobre esos otros modelos más educativos del deporte, esos modelos más encaminados a convertir el deporte en un estilo de vida activo, saludable y perdurable en el tiempo.

⁷ Educativo, recreativo y competitivo.

Zagalaz y col. (2001:264) añaden en este sentido que “el deporte ha sido en los tiempos recientes y hoy mismo, más una preocupación política y económica, que educativa. Esta situación se ve agrandada, en parte porque algunos profesionales del deporte se han formado tradicionalmente en ausencia de toda preparación pedagógica y buscan en el deporte escolar el rendimiento y la competición”.

Es cierto que “el deporte se ha convertido en un lenguaje universal, pero su mundialización sólo se ha conseguido dando cada vez más importancia a un aspecto específico de éste, la competición, y más concretamente la alta competición, en perjuicio de sus elementos lúdicos y educativos”.... Esta universalización del deporte conlleva, entre otros aspectos, la supervaloración de un limitado número de deportes, la comercialización creciente entorno al deporte de masas y especialización y profesionalización deportiva; ...“por ello no es erróneo pensar que la práctica deportiva tal y como se encuentra presentada en nuestra sociedad actual, no es siempre compatible con las intenciones educativas, es más, el planteamiento competitivo, la selección, el entrenamiento sistemático y específico, etc., puede llegar incluso a ser incompatible con la tarea educativa” (Bantula, 1994:8-9).

Sánchez-Alcaraz (2014:70 y sig.), citando a diferentes autores, expone que el fenómeno deportivo se encuentra ante la pérdida de valores sociales y positivos; esta situación ayuda al incremento de conductas agresivas y antideportivas (citando a Borrás, Palou y Ponseti, 2001).

Algunas investigaciones han resaltado como el deporte puede transmitir valores negativos o comportamientos agresivos en sus practicantes, generando en los jóvenes imágenes distorsionadas, ya que lo ven adecuado únicamente para deportistas privilegiados, con talento y capacidad, llegando incluso a incorporar conceptos de sí mismos como personas incapaces para la práctica deportiva, valoración que podría hacerse efectiva a otras esferas de la vida (citando a Martens, 1996).

Un elemento que contribuye al desarrollo de esta imagen distorsionada del deporte es la participación de niños y jóvenes en actividades deportivas fuera del entorno escolar donde se organizan campeonatos al margen de la escuela, copiando el modelo de deporte profesional, que responde más a los intereses de los adultos que a las

necesidades de los niños, pues se centra principalmente en el rendimiento del deportista, lo cual le supone tener unas relaciones interpersonales pobres y difíciles. Esta forma distorsionada del deporte debilita el desarrollo moral de los niños cuando observan conductas antideportivas de compañeros o deportistas profesionales que, por medio de trampas, engaño, dopaje o conductas violentas, intentan conseguir el éxito a cualquier precio (citando a Cruz, Boixados, Valiente y Torregrossa, 2001).

Debemos ser conscientes que la actividad físico-deportiva por sí misma no desarrolla valores positivos de forma automática (citando a Carranza y Mora, 2003). El deporte en sí mismo no tiene nada que ver con la moral, es la utilización de la actividad física y del deporte la que nos puede convertir en promotores de ciertos valores sociales como la cooperación, la ayuda mutua o la identificación con las normas, pero también en promotor de los contrarios: agresividad, engaño, protagonismo exacerbado (citando a Sanchís, 2005).

Cecchini (1996:76) manifiesta que “el deporte no es bueno, ni es malo, ni moral, ni inmoral y los objetivos educativos que se pueden alcanzar no son ni mucho menos independientes de la persona que cumple la labor de controlarlos”.

Según García (2015), que recoge las opiniones de este último autor en la lección inaugural del curso universitario de la Universidad de Oviedo (2015), “la creencia de que la práctica del deporte sin más permite aprender a cooperar en los compañeros de equipo, a negociar y dar solución a conflictos morales, a desarrollar el autocontrol, la constancia y la justicia, no es sostenible hoy en día” (...) “numerosos estudios internacionales realizados desde los años ochenta desmontan el tópico y nos permiten hacer dos importantes afirmaciones. La primera es que la práctica del deporte, tal y como en la actualidad se está implementando, no desarrolla valores; y la segunda es que incluso, bajo determinadas circunstancias, los resultados pueden ser justamente los contrarios” (...) “la participación deportiva puede tener efectos perjudiciales en el razonamiento moral y las conductas agresivas”, sobre todo si la variable contexto (el entrenador, los padres, los compañeros de juego y espectadores, los medios de comunicación...) no colaboran o colabora negativamente, como ocurre con demasiada frecuencia añade este periodista.

Durán (2013:113), en este sentido, afirma que desde una perspectiva ética se puede considerar que la competición deportiva es como una especie de caballo con tendencias a desbocarse, por ello se necesitan de muy buenos jinetes que sepan tensar bien las riendas para no perder su control o lo que es lo mismo, su intención educativa.

En definitiva, podríamos considerar que el deporte no es educativo por sí mismo, sino que tiene que cumplir unas orientaciones básicas encauzadas, principalmente, a través del profesor o entrenador (Giménez, 2005; citado en Sánchez-Alcaraz, 2014:71), aunque también son importantes las aportaciones de padres, federaciones y clubes, espectadores, o los propios jugadores.

Coinciden con Ruiz Llamas y Cabrera (2004) en que hay que tener claro que el deporte por sí solo no educa; son los profesores y entrenadores, los padres y las madres los responsables de que esto suceda y, por lo tanto, su coordinación es fundamental. Un planteamiento unilateral por parte de los docentes y entrenadores no conduciría a unos fines deseados, debiendo promover el desarrollo de los valores desde un planteamiento general de todos los estamentos implicados en el hecho educativo, aunando esfuerzos (instituciones educativas y deportivas, técnicos, entrenadores y profesores, y familias ofreciendo programas consensuados y organizados).

Expone Calzada (2004:53) que el deporte basado en los resultados está más cerca de la instrucción que de la educación; mientras que el deporte competitivo, el objetivo final es el resultado, en el deporte escolar, se pretende educar al alumno a través del deporte, ayudarlo a crecer como persona y a proyectarse de acuerdo con su individualidad.

Por ello es de vital importancia que todos los responsables de los programas deportivos, tanto dentro como fuera del contexto escolar, sean conscientes de las repercusiones que las experiencias deportivas pueden ocasionar en la formación integral de los jóvenes (Giménez y col., 2009:92).

“Las bondades que se le atribuyen a la práctica deportiva tienen que concretarse en una serie de políticas y acciones que pongan en relación las potencialidades del deporte con la realidad social y no terminen quedándose en una mera declaración de intenciones.

Las acciones deben adecuarse a los contextos sociales y al público receptor de las mismas” (Gómez Ferrer y Rodríguez Victoriano, 2011:278).

Añadimos, tal y como señala Hernández Bourlon-Buon (2014:112), que diversas investigaciones destacan que los ambientes naturales de actividad física y deporte no siempre atienden a características educativas siendo necesarias estrategias específicas para favorecer el desarrollo moral. Centrándose en los contextos de socialización, algunos autores han observado menores niveles de desarrollo moral y social en participantes de contextos deportivos institucionalizados (clubes y federaciones del sistema deportivo) respecto de prácticas informales autorreguladas. Así mismo, también se han mostrado menores niveles de razonamiento moral en los jugadores a mayores niveles de competición deportiva sin una intervención orientada hacia la educación en valores.

Por ello, entrelazando la concepción idealista y romántica de deporte y la socio-crítica, evidentemente opuestas y distantes, surge una tercera corriente de carácter mucho más moderado que intenta integrar las anteriormente citadas y que conjuga las ventajas y los inconvenientes del deporte como hecho social e intentan superar la dicotomía anteriormente presentada.

Ruiz Munuera (2003a:23) expone que “esta corriente moderada, partiendo del reconocimiento de los aspectos negativos de la concepción actual del deporte-espectáculo-negocio y de los modelos deportivos escolares más representativos, desde una crítica constructiva de estos aspectos, ofrece alternativas deportivas, tanto a nivel social, como de instrumento educativo escolar, y destaca como autores reconocidos en esta línea de pensamiento a Parlebas, Blázquez, Olivera y Devís.

Méndez-Giménez y col. (2008), de la misma manera que describían las posibles influencias negativas que pueden ejercer los deportistas de élite en jóvenes y adolescentes, también argumentan de positivas, entre las que enuncian, citando a García-Bengoechea y Stream (2007) las relacionadas con el rendimiento y la habilidad, y las relacionadas con el trabajo ético.

En las primeras los atletas de élite se convierten en fuente de inspiración e información para los deportistas más jóvenes y en fuente de motivación para trabajar duro y tratar de conseguir un nivel superior. Estos modelos se vuelven relevantes cuando animan al iniciado a alcanzar la estela de su ídolo desde un punto de rendimiento y habilidades en tanto éstos ven alcanzables los éxitos del deportista profesional o semi profesional.

En cuanto a las segundas, los jóvenes son atraídos por aquellos deportistas que trabajan particularmente duro y que realizan sacrificios, incluso dolorosos, para mejorar sus puntos débiles y ayudar al equipo. De esta manera, algunos jóvenes encuentran referencias que les ayudan a encontrar sentido a lo que ellos mismos están haciendo, motivándolos a realizar ese esfuerzo extra necesario para convertirse en mejores deportistas y jugadores de equipo. Los modelos son, por tanto, un medio poderoso para transmitir valores y actitudes como los requeridos para superar el esfuerzo y momentos de limitación motivacional.

Aunque autores como Monjas, Ponce y Gea (2015:282) exponen que la relación deporte y educación en valores no es espontánea, y es necesario plantear acciones específicas que promuevan el desarrollo de actitudes positivas relacionadas con la amistad, igualdad, integración y cooperación.

A continuación se exponen diversas aportaciones con relación a determinadas características que debe tener el deporte tratado de una manera educativa:

Explica Giménez (2009:92), citando a Giménez (2003), que debemos entender como deporte educativo todas aquellas prácticas deportivas que se llevan a cabo de forma educativa independientemente de su contexto de aplicación, por lo que deberá respetar las características psicoevolutivas de los alumnos y cumplir una serie de principios como la no discriminación ni la selección, la adaptación de los diferentes elementos como reglas o los materiales, ser saludable para todos los participantes o tener una menor competitividad. A modo de ejemplo propone este autor:

- Sesiones de iniciación deportiva en una escuela deportiva con una clara orientación educativa.

- Sesiones de iniciación deportiva que se desarrollen en la clase de Educación Física.
- Entrenamientos deportivos dentro de los clubes que se desarrollen respetando siempre los principios educativos citados anteriormente.

Seirul-lo (1998:63) indica que para que la actividad deportiva acceda a niveles educativos necesita que en su realización conlleve la necesidad y la responsabilidad de referencia hacia la persona que realiza la actividad, no sobre el posible resultado.

En la misma línea de pensamiento, Flores y Zamora (2009:136) exponen, aunque generalizando para la Educación Física, citando a Sánchez (2002), que la transferencia de los valores educativos no se pasa de manera instantánea, sino que es de necesidad programarlos y deben estar directamente relacionados con las estrategias pedagógicas utilizadas. En este mismo sentido autores como Cecchini y col. (2008), Gutiérrez (2003) y Hellison (2003) abogan por establecer unas condiciones oportunas gracias a una metodología y a estrategias concretas que lleven a cabo la labor educativa del deporte (citados en Hernández Bourlon-Buon, 2014:126).

El diseño curricular creado por el MEC (1989) en las consideraciones para el desarrollo del área de EF en la etapa de Educación Primaria y con relación a la práctica deportiva aconseja que (Bantula, 1994:9; Giménez y col., 2009:92-93) :

- Debía tener un carácter abierto; es decir, la participación no puede establecerse por niveles de habilidad, sexos u otros criterios de discriminación.
- Debía tener como finalidad no solo la mejora de las habilidades motrices, sino también las otras intenciones educativas presentes en los objetivos generales como las capacidades cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, etc...
- Debía buscar otros aspectos importantes que el deporte pueda ofrecer y no centrarse en planteamientos que incidan directamente sobre el resultado.

Blázquez (1988a: 29) matiza que el deporte educativo debe:

- Olvidarse de la concepción competitiva para dirigirse hacia una visión más global del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- El niño debe ser el protagonista del proceso.
- El agente educador debe dotar al niño de gran autonomía motriz que le permita adaptarse a varias situaciones.
- No es el movimiento el centro de interés si no la persona que se mueve. Interesa menos el deporte y más el deportista.
- Debe permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando los estadios del desarrollo humano.

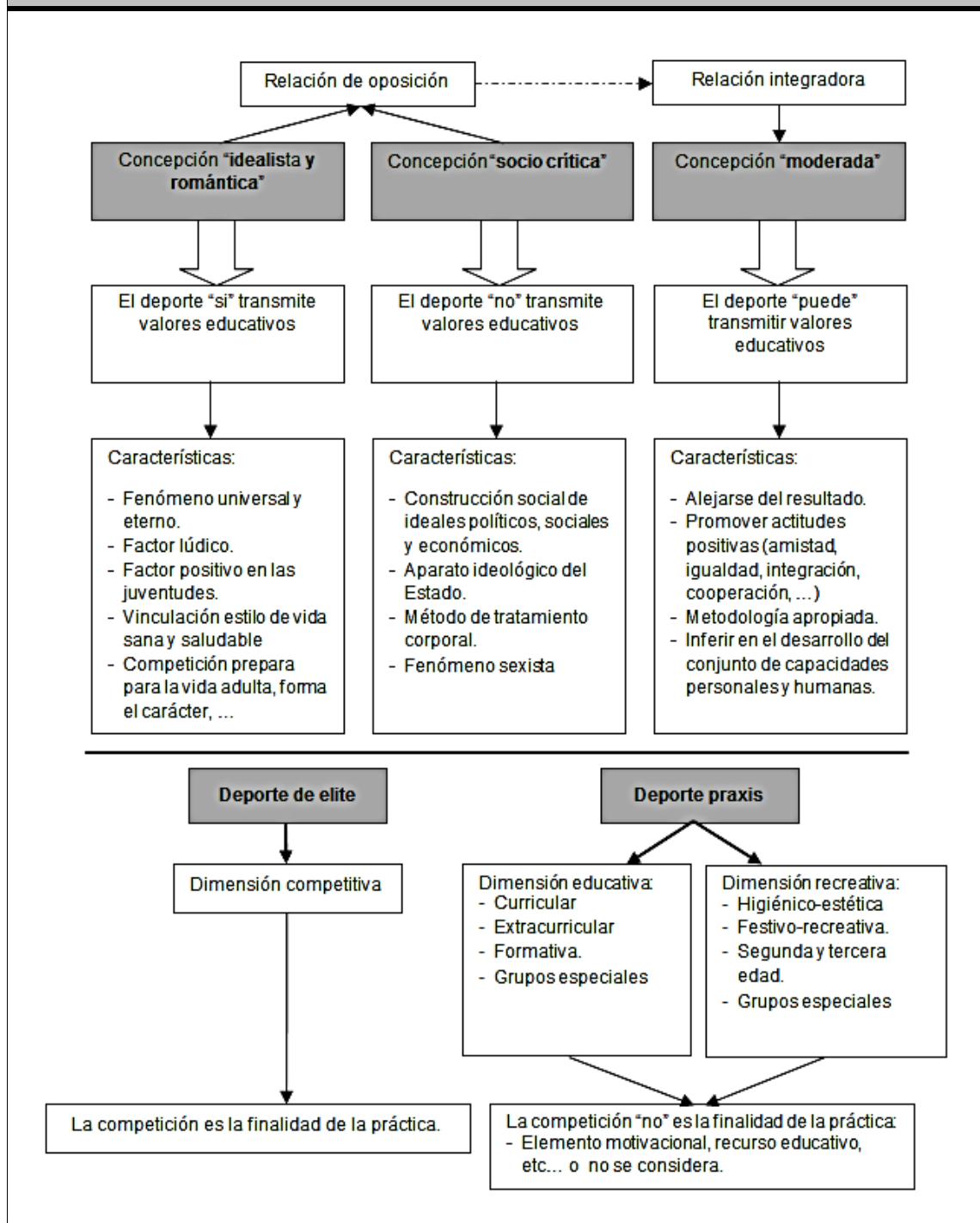
Contreras (1998: 234 -235) establece que los aspectos básicos para el tratamiento de los juegos deportivos tiene que prestar atención a:

- Construir aprendizajes significativos.
- La zona de desarrollo próximo.
- A la diversidad.
- A la autonomía del alumno.
- A la comunicación e interacción en la práctica.

En definitiva se trata, expone este autor, de aplicar los principios constructivistas de la enseñanza a la tarea específica del bloque de contenidos relativos a los juegos con especial incidencia en los de carácter deportivo que da pie a la iniciación deportiva.

A continuación, a modo de resumen de las aportaciones realizadas hasta el momento en relación con el deporte como actividad físico – educativa presentamos el siguiente esquema (fig. 5).

Figura 5. Esquema resumen. Diferentes concepciones con relación al valor educativo del deporte.



Elaboración Propia

No queremos finalizar este subpartado sin reflexionar sobre algunas cuestiones que entendemos relevantes en el entramado educativo relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje deportivo.

Creemos conveniente diferenciar entre las expresiones “*deporte escolar*” y “*deportes en edad escolar*” que vienen utilizándose como sinónimas y se refieren a toda práctica deportiva que realizan chicos y chicas en edades comprendidas entre los seis y dieciséis años de edad (aproximadamente) y que coincide con la etapa de educación obligatoria.

Calzada (2004:47) denuncia que se ha querido confundir el deporte escolar con el deporte que realizan los participantes en edad escolar y que la escasa coincidencia entre ellos se limita a las edades de los participantes a los que van dirigidos. En ambos casos, lo importante es el resultado, no se ha diseñado un deporte para un escolar, sino para hombres y mujeres pequeños, adaptando los tiempos e implementos; se ha tenido presente únicamente que el destinatario es un niño o una niña que está en edad escolar, pero se ha olvidado que tiene necesidades educativas.

Romero Granados (2006), citado en González VÍllora y col. (2009:17), diferencia entre ambos conceptos, siendo el primero el que vincula todo el trabajo del niño y el deporte dentro del centro docente y de la estricta jornada escolar, incorporándose a la clase de Educación Física. El segundo tipo, responde al conjunto de las actividades físico-deportivas que se desarrollan en el horario no lectivo, dirigidas a la población en edad escolar, y de participación voluntaria. Estas actividades son cambiantes cada año, según necesidades y filosofía, comprendiendo desde los 6 a los 16 años, es decir, las enseñanzas básicas.

Hernández Bourlon-Buon (2014:112) entiende el deporte escolar como la confluencia de dos sistemas organizativos con orígenes socioculturales distintos: el sistema educativo y el sistema deportivo, que dan lugar a la Educación Física y a la Educación Deportiva respectivamente. Desde un punto de vista organizativo, el primero se sitúa en el plano formal siguiendo las orientaciones educativas de las autoridades públicas que también desembocarán en la materia curricular de Educación Física. El segundo, ya en el plano no formal, está sustentado principalmente por las organizaciones deportivas teniendo en su cúspide al Comité Olímpico Internacional. El deporte escolar ocupa un espacio intermedio caracterizado por la voluntariedad de los alumnos en participar y su implantación en el centro educativo.

Desde este trabajo se defiende otro tipo de nomenclatura para diferenciar el deporte en estas primeras edades. Se cree oportuno diferenciar entre lo que se podría llamar “práctica deportiva curricular” desarrollada dentro del área de Educación Física, principalmente, de manera reglada, institucional, y en cierto modo parte obligatoria, dentro del horario lectivo del alumnado y bajo el criterio de un maestro especialista en EF., que desarrolla un planteamiento curricular, y la “práctica deportiva extracurricular” (Hernández Bourlon-Buon, 2014:128) marcada por una práctica no reglada por el currículum escolar, que puede ser practicada en los mismos centros educativos o fuera de ellos, en instalaciones de clubs privados, polideportivos municipales o inclusive en espacios al aire libre, canalizada la práctica por monitores de ocio, técnicos deportivo, por la misma familia e inclusive por un grupo de iguales. Son de elección particular, no institucionalizada y no obligatoria.

Es importante esta diferenciación porque de ella se desprenden concepciones muy diferentes de entender y practicar el deporte en edades tempranas. Para la primera existen unas directrices institucionales que los profesores acotarán a su contexto, con unas aportaciones metodológicas concretas que definen una línea de pensamiento. Las segundas navegan en un sinfín de interpretaciones del fenómeno deportivo y que se materializarán de una u otra manera dependiendo del ámbito y las tendencias bajo las que se desarrolle, relacionadas también con los lugares que tenga lugar su práctica.

Quizás como concepción más alejada de la práctica deportiva curricular es la realizada en los clubs o secciones de éstos. Con orientaciones federativas, y cuyos objetivos son definidos por estatutos refiriéndose a la organización y desarrollo de la práctica de su deporte, y dirigidos a una práctica deportiva especializada basada en un modelo adulto. Su objetivo fundamental es alcanzar un buen nivel competitivo. No quiere decir que no sean escuelas formativas, sino que su objetivo no está vinculado estrictamente al contexto educativo escolar. Las competiciones en esas escuelas están sujetas a reglamentos de las distintas federaciones deportivas (González Villora y col., 2009:17) cuyos objetivos (superación del número de participantes, y que estos posean un mejor nivel técnico y obtengan mejores resultados) es poco probable que puedan coincidir con las del deporte escolar (Calzada, 2004:55).

Según este último autor, y desde un posicionamiento crítico, las federaciones, en general, incrementan los problemas de la sociedad actual: el consumismo, la competitividad, la agresividad, el fanatismo y la intolerancia (Calzada, 2004:55) aunque éstas, de especial relevancia en la UE, asumen el valor social y educativo del deporte a partir de posicionamientos democráticos de las sociedades occidentales y que se basan en la responsabilidad de los ciudadanos que viven en comunidad, y en cómo éstos ejercen su participación libre y voluntaria en un ejercicio de responsabilidad personal (Hernández Bourlon-Buon, 2014:121).

Como defensores de un deporte educativo nos posicionamos en la idea que sea cual sea el ámbito en el cual se practique el deporte, y tal como se ha justificado hasta el momento, en edad escolar se deben promover unos valores éticos y formativos, de lo contrario se abandona su carácter educativo y pasa a configurarse a partir de otros parámetros que nada tienen que ver con esta línea de actuación.

Se coincide con Calzada (2004:48) que todas las actividades que realicen los jóvenes que por su edad estén dentro de las enseñanzas obligatorias deben estar condicionadas por su valor educativo.

Monjas y col. (2015:282) también defienden este postulado, añadiendo que sería deseable que el deporte federado pudiera adoptar ideas y criterios transferidos desde el modelo educativo.

Entender el fenómeno deportivo bajo los parámetros educativos que aquí se han señalado es responsabilidad de los agentes que canalizan la práctica físico-deportiva. Si hablamos de discentes especialistas, tenemos la seguridad de que éstos están iniciados en el paradigma actual de promoción de valores que aquí se ha planteado; más complicado es ofrecer esa visión educativa en otro tipo de profesionales o agentes menos formados en el hecho educativo, y aún más alejadas están las familias, sobre las que hay que realizar un esfuerzo añadido por parte de los profesionales en Educación Física para que entiendan el concepto educativo del deporte. Labor difícil dado que en la gran mayoría de casos sus referencias están basadas en la práctica física deportiva en un paradigma técnico, por un acercamiento consumista y como fenómeno de masas.

Volvemos a coincidir con Calzada (2004:57) que dada la actual formación de los técnicos deportivos, realizada bajo la influencia de las propias federaciones deportivas, sólo en la escuela es posible darle a la iniciación deportiva ese calado educativo que se demanda socialmente, gracias a la presencia del especialista en EF. que coordinan los Proyectos Educativos de Centro basados en los objetivos generales del sistema educativo vigente.

Por ello creemos que el rol del especialista en EF. se vuelve importantísimo en nuestros días, dado que de alguna manera recae sobre esta figura la responsabilidad de presentar el deporte puramente educativo, siendo el profesional debidamente formado para esta labor. Este motivo nos lleva a señalarlo nuevamente, y con relación a la enseñanza deportiva, como uno de los centros de interés para nuestro estudio.

A pesar de esta última afirmación, también somos conscientes del cambio que se está promoviendo desde las diferentes administraciones gubernamentales con relación al modelo establecido en la iniciación deportiva en el ámbito extracurricular. Cogiendo de nuevo como referente la Autonomía de Catalunya, y más concretamente el órgano que en esta CCAA tiene competencia en el ámbito deportivo, el Consell Català de l'Esport (CCE), publica en el Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, número 5778, del 20 de diciembre de 2010, la resolución VCP/3989/2010, de 10 diciembre por la cual se dan las directrices para el desarrollo del deporte escolar fuera del horario lectivo.

Esta resolución tiene la voluntad de establecer un marco propio para la realización de actividades deportivas extracurriculares. Intenta ser un instrumento orientativo que facilite un trabajo de calidad en el deporte practicado en los centros educativos, en los clubs y asociaciones deportivas, en las AMPAS y en las familias, y también para el personal técnico que desarrolla este tipo de actividades, haciendo referencia a la vinculación que deben tener con el área de Educación Física, fomentando una práctica polideportiva que potencie los beneficios de estas actividades tanto a nivel físico, emocional, sociabilización y de formación en valores en niños y jóvenes.

A este hecho y dentro de la misma CCAA, se suma la puesta en funcionamiento de planes específicos para potenciar este tipo de actividades en el contexto escolar (Pla Català de l'Esport Escolar) vehiculados desde el CCE y los diferentes consejos

deportivos escolares territoriales, y donde, preferentemente, el profesor especialista en Educación Física actúa como nexo entre el área de EF. y las actividades extraescolares deportivas, articulando las directrices gubernamentales y la realidad de un determinado centro escolar.

Este tipo de propuestas coinciden con el planteamiento expuesto por Lera (2007:115) en el cual un nuevo concepto de escuela se demanda desde la Comunidad Educativa, en el que la actividad extraescolar cobra un papel relevante como complemento a la educación integral del alumno. Se abre, según esta autora, un proceso en el que cada institución pública tiene que aportar respuestas, a proyectos participativos, globales y compensadores que eviten desigualdades. En este proceso que se abre, el deporte en la escuela puede ser una de las grandes alternativas.

En definitiva, existen políticas intervencionistas con la intención de favorecer la práctica educativa del deporte en todos los ámbitos y descrita en este capítulo, aunando esfuerzos de gran parte de los agentes sociales comprometidos en este hecho, donde niños, niñas y adolescentes son los usuarios finales de dichas políticas y el profesor especialista un elemento clave en la organización del sistema.

1.3.3. Metodología en el aprendizaje deportivo.

Las diferentes interpretaciones del deporte presentadas hasta el momento convergen en la actualidad en diferentes tendencias con relación a los planteamientos metodológicos de la enseñanza e iniciación deportiva. Según González Villora, García López, Contreras y Sánchez-Mora (2009:14) podemos encontrar dos grandes corrientes, una de más tradicional, que sigue centrándose en el producto y enfoca su enseñanza en una sola especialidad orientada en cierta forma al rendimiento, y una segunda corriente que de forma más abierta se orienta al proceso con fines educativos o recreativos.

Esta dualidad metodológica entre la enseñanza basada en un modelo tradicional y la enseñanza basada en modelos alternativos parece ser la más defendida en la literatura especializada (Giménez y col., 2009:97).

En la bibliografía y de manera genérica encontramos que los planteamientos tradicionales de la enseñanza del deporte en la actualidad aún se practican de forma activa. Una orientación hacia un producto final, focalizando el aprendizaje en la técnica, la ejecución o la mecanización de gestos estereotipados. Una vez adquiridos estos conocimientos procedimentales se pasa a una segunda fase en la que se enseñan los elementos tácticos básicos del juego, en muchas ocasiones ya a un grupo reducido de participantes que previamente han demostrado ser habilidosos en el dominio técnico de ese deporte. Por tanto, a una parte de los iniciados bajo este tipo de método no se les ha enseñado los elementos tácticos del juego. En contraposición tenemos un planteamiento más moderno y alternativo, basado en un aprendizaje centrado en el proceso, parece evidenciarse la preocupación por la percepción, la toma de decisiones y la toma de consciencia, sin obviar los elementos técnico-tácticos que los desarrollan en la práctica, teniendo siempre la como referente la situación real de juego y la adaptación del deporte reglado a las posibilidades del niño, realizando juegos modificados o mini deportes (González Villora y col, 2009:15-16)

Antes de explicar con más detalle cada tipo de metodología creemos oportuno resaltar, aunque de manera muy directa y resumida, el grado de relación entre éstas y las técnicas o estilos de enseñanza que anteriormente se señalaron para el área de Educación Física. Los métodos tradicionales están en la línea y características de la instrucción directa y los métodos alternativos más en la línea y características correspondientes a técnicas relacionadas con la indagación.

Viciano (1999:10-11) apunta que estas dos visiones han coexistido y permanecen vigentes en el contexto escolar. Expone como ejemplos extremos de estas concepciones la opción de afrontar la iniciación deportiva escolar como si de un club deportivo se tratase, con objetivos de rendimiento escolar y donde los resultados son la meta a conseguir por los alumnos, frente a la opción más suavizada y casi anárquica del deporte en donde no se tiene en cuenta ningún aprendizaje motor específico, sino la simple vivencia de una serie de experiencias, estructuradas en sesiones sin intención de mejora de las capacidades deportivas.

1.3.3.1. Métodos técnicos o tradicionales.

La enseñanza deportiva tradicional se ha nutrido de las metodologías extraídas del deporte de competición basadas en un modelo técnico en una búsqueda de resultados desde una perspectiva de rendimiento. El deporte dirigido a la competición suele iniciarse con un aprendizaje de las habilidades técnicas de un determinado deporte tomando como modelo la ejecución de los deportistas de élite. A continuación se utilizan estas técnicas para superar situaciones de juego que suelen corresponder a parcelas de ese deporte y finalmente se llega a la situación de juego real en la que se hace necesario el aprendizaje de elementos tácticos (Lleixà, 2003:91).

Este modelo arranca de la concepción del ser humano como una biomáquina y por tanto la enseñanza del deporte se orienta hacia la coordinación de una serie de habilidades motrices específicas. En términos generales, desde este enfoque, se considera que el aprendizaje de los componentes técnicos debe preceder a la introducción de los alumnos y alumnas en los contenidos tácticos o estratégicos, considerando de suma importancia que éstos adquieran correctamente los fundamentos técnicos, aún a costa de sacrificar sus propios estilos e iniciativas (Ruiz Pérez, 1996:145).

Según Blázquez (1998b:256-258), plantea una visión del aprendizaje estática, donde el principiante va asumiendo las diferentes habilidades y las superpone como si la cuestión radicara exclusivamente en adicionar destrezas. En muchos casos y dada la complejidad de su ejecución, estos “gestos tipo” son descompuestos en gamas más simples de ejercicios para facilitar su aprendizaje. Este sistema ignora una cuestión esencial en el aprendizaje infantil: el niño. La preocupación por el interés de éste es escasa, no se valoran las capacidades para asimilar los ejercicios propuestos, ni el tipo de motivación que le impulsa a actuar. La exclusiva preocupación de obtener resultados se transmite a los apéndices generándoles una búsqueda de éxito y del reconocimiento por parte de los demás.

Contreras (1998: 223 y sig.) sitúa los modelos técnicos- tradicionales de la enseñanza deportiva en el pensamiento científico – técnico dominante en la sociedad industrial que extendió su influjo también al fenómeno deportivo, enfocando la iniciación deportiva desde la consideración del aprendiz como sujeto pasivo que registra mecánicamente las

informaciones y aprendizajes que le son suministrados. Critica el modelo técnico que va de lo simple a lo complejo, del gesto técnico al juego global, sin parar a pensar si la apreciación de simple y complejo es compartida por el individuo que aprende. No se valora el interés del practicante, por lo que se da una importante ausencia de motivación que puede hacer imposible la consecución del objetivo de formar aptitudes positivas en los alumnos de cara a una práctica moderada y constante de una actividad física bajo los parámetros de vida saludables.

Añade este autor que el modelo técnico aunque desde un punto de vista competitivo y elitista se ha confirmado como eficaz, mantiene importantes fallos desde un punto de vista de su inclusión en el currículum escolar. Citando a Thorpe (1992), con el aprendizaje técnico los alumnos progresan poco en las habilidades propias del juego debido al énfasis puesto en la ejecución, por lo que se acaba sabiendo muy poco de los deportes iniciados, se avanza poco en el aprendizaje de la técnica y se forman jugadores dependientes del profesor.

Según Blázquez (1998b) las características de este modelo son:

- Generalmente son utilizados por entrenadores que no han recibido una formación específica y que se rigen por su intuición o imitando y reproduciendo la manera como les enseñaron a ellos. La manera de proceder es muy empírica, es decir, fundada en la mera práctica o rutina. Actúan bajo la búsqueda del resultado eficaz o del dominio de las habilidades por parte del sujeto (p. 256)
- Están basados en criterios de análisis de los elementos (descomposición de la materia en partes para su enseñanza). El educador enseña al niño un repertorio de gestos técnicos que se suponen la base de la práctica deportiva. El niño no puede acceder al gesto ideal del campeón, por eso se descompone el gesto complejo en elementos más simples que por acumulación permiten lograr la ejecución completa. A este tipo de estrategias se les denomina “progresión pedagógica” (p. 263-264).
- El profesor o entrenador es el poseedor del saber. Se le otorga a la explicación y a la demostración un papel clave. Esta tendencia presupone que el profesor debe ser

un excelente ejecutante y no puede cometer errores a tal efecto dado que estos serían copiados por sus alumnos (p. 266).

- Se buscan automatismos que permitan un nivel máximo de economía y eficacia. Para ello se utilizan las series de repeticiones de movimientos bajo el criterio que la técnica es una y perfecta (p. 268).
- La falta de proximidad al modelo se concibe como un error de ejecución, que deben corregirse imitando al modelo correcto (p. 268).
- La competición se asume como la culminación, una meta a seguir, el objeto terminal del entrenamiento (p. 270).

Según Thorpe (1992), citado en Giménez y col. (2009:98), explica que se ha venido utilizando este tipo de instrucción en la enseñanza de los deportes, poniendo de ejemplo los deportes de oposición-colaboración, porque así han aprendido profesores y entrenadores y porque así se propone que se enseñen estos deportes en la mayoría de la bibliografía especializada.

1.3.3.2. Métodos alternativos.

De las críticas atribuidas al modelo tradicional, y como solución a éstas, surgen nuevos planteamientos pedagógicos en iniciación deportiva denominados alternativos.

Contreras (1998) explica que los modelos alternativos están basados en la focalización en la enseñanza de la táctica en lugar de la técnica. Tienen sus antecedentes en los trabajos de Mahlo y Döbler, basados en la idea de unos principios técnicos-tácticos generales a varios deportes para cuyo aprendizaje se servían como recurso metodológico de los denominados juegos pequeños. Esta idea, nacida en Alemania, se extendió por parte del territorio europeo y fue adoptada por autores franceses, ingleses y españoles, entre otros, durante la década de los años setenta (p. 225), pero estos planteamientos, citando a Devís y Sánchez, fueron más teóricos que prácticos. Es cierto que existía una clara intención de renovación con relación a los aprendizajes analíticos

de la técnica, pero esta seguía dominando la enseñanza y siguió así pasada la década de los ochenta. (p. 226).

Los modelos alternativos, según Contreras, de la Torre y Velázquez (2001:136) se caracterizan básicamente “por dar prioridad en el proceso de enseñanza al desarrollo de los aspectos cognitivos de la práctica deportiva (estrategias y tácticas), enfocando el planteamiento de dicho proceso a partir de la idea de que los alumnos y las alumnas comprendan la naturaleza de la práctica deportiva que realizan y los principios tácticos implicados en el juego”.

Según Blázquez (1998b) las características de este modelo son:

- Convicción que los aprendizajes realizados condicionan y modifican los ya consumados previamente. Visión dinámica de los aprendizajes que parten de la situación real o de juego, donde el docente aboque al iniciado a solución de situaciones motrices correspondientes a su nivel de aprendizaje. Los gestos técnicos deben ser deducidos a partir de las situaciones jugadas y evitando las respuestas estereotipadas (p. 265-266).
- La propuesta del modelo pasa por promover la acción. Menos verbalización, menos demostración técnica y más prioridad a la actividad misma del alumno. El profesor debe actuar como canalizador del proceso de enseñanza y aprendizaje no como el modelo a seguir (p. 267).
- Las respuestas motrices son imposibles de repetir las de la misma manera dos veces. La repetición exacta de un gesto no existe. Citando a Riera (1989), “el niño no ha aprendido nuevos movimientos, sino a coordinarlos adecuadamente en función de las exigencias del entorno” (p. 268).
- Los errores son la consecuencia de la manera que el alumno es capaz de resolver y de dar soluciones al problema motor planteado, por lo tanto son normales y habituales, son la manifestación de los recursos que el principiante dispone y utiliza para enfrentarse a determinadas situaciones motrices.

- La competición, de manera generalizada, “es un elemento fundamental y a partir del cual se elabora un proceso didáctico, rechazando el modelo adulto y su descomposición, se sitúa en muchas ocasiones en el punto de arranque” (p. 271).

Como iremos viendo, las actividades lúdicas toman un gran protagonismo en este tipo de planteamientos. Desde hace algún tiempo el juego ha dejado de ser considerado como una actividad banal y poco seria. Hoy en día, el juego no sólo está aceptado, sino que se le considera uno de los principales elementos educativos. La valoración del juego por parte de los docentes es ya un hecho generalizado y son cada vez más los trabajos teóricos que destacan las distintas posibilidades que el juego ofrece como medio de aprendizaje, de transmisión de valores, de relación social, de integración, etc. (Cáceres, Fernández, García y Velázquez, 1995:51, citando a Guitart, 1990 y Bicchioni y de Veechi, 1991). Además, si analizamos el currículum escolar observamos que el juego tiene una duplicidad de funciones. Constituye a la vez un contenido educativo de la EF. y un recurso metodológico tanto de ésta como de otras áreas del currículum (Lleixà, 2003:83).

Nevado (2008:2) expone que a lo largo de la historia el juego ha sido considerado como un recurso educativo explotado por el hombre desde la antigüedad, y aunque en un principio, no fue tenido en cuenta como parte del proceso educativo, gracias a las diferentes aportaciones de la pedagogía, la psicología, la filosofía, la antropología o la sociología, la educación ha dado un giro aprovechando todas las ventajas que su uso conlleva.

Trigueros y Rivera (2004:95), con relación al aprendizaje de las habilidades motrices, remarcan que a nadie se le escapa que el juego es una de las actividades más naturales que realizan los niños, que es un medio que genera motivación entre sus practicantes, que incita a la superación personal, que posee un alto grado de autoformación instintiva y que por lo tanto facilita los aprendizajes.

Omeñaca y Ruiz (2005) hacen una amplia teorización sobre el juego aportando información relevante de la importancia de éstos como parte del proceso educativo en el área de Educación Física; a destacar puntos importantes como:

- El Juego visto como una actividad motivadora.
- La construcción de aprendizaje a través del juego es un proceso activo y de elaboración personal en interacción con el entorno.
- Relación entre juegos y aprendizaje significativo en la Educación Física
- La interacción entre alumnos como fuente de aprendizaje en el juego.

Desde modelos integradores, el juego se debe orientar al desarrollo de la persona para posteriormente potenciar aspectos específicos, debe constituir una vía de aprendizaje cooperativo; es imprescindible que mantenga a todos los participantes en actividad y evite los jugadores espectadores; se buscará un buen equilibrio entre actividad y descanso; todo juego debe suponer un reto alcanzable, se evitaran que en los juegos siempre destaquen los mismos y se dará más importancia al proceso que al resultado (Velázquez, García, del Valle y Díaz, 2006:17).

Explican González Villora y col. (2009:16) que en la actualidad la mayoría de autores que aparecen en la bibliografía entienden la iniciación deportiva en relación con estos modelos desde un binomio de especificidad/inespecificidad: los que la centran en una sola modalidad (proceso de enseñanza-aprendizaje vertical) y los que la defienden desde categorías concretas de deportes (proceso de enseñanza-aprendizaje horizontal). Devís y Sánchez (1996), citados en Giménez y col. (2009:99), añaden que “en los horizontales de suele diferenciar entre estructural y comprensivo”.

Para finalizar, creemos oportuno advertir que a pesar del impulso que se le quiere dar a este tipo de modelos pedagógicos en la iniciación deportiva, sobre todo en las dos últimas décadas, en lo que se refiere al deporte escolar, se sigue imponiendo un modelo de enseñanza tradicional, de tal forma que se prima la búsqueda del resultado sobre la participación, las técnicas de enseñanza directivas sobre las indagativas o de descubrimiento, así como la enseñanza de la mejora de la técnica de manera descontextualizada sobre la enseñanza de situaciones reales de juego donde el alumnado comprenda, piense y reflexione para la búsqueda de nuevas situaciones motrices (Blázquez, 2008 y Mitchell, Oslin y Griffin, 2006; citados en González y Campos, 2010:102).

1.3.3.2.1. Modelos verticales en el proceso de enseñanza y aprendizaje deportivo.

Como se ha dicho con anterioridad, los modelos verticales se caracterizan porque la enseñanza gira, inicialmente, sobre una determinada disciplina; en este sentido este modelo guarda cierta relación con el modelo tradicional (Lleixà, 2003:92). Como autores destacados de esta tendencia podemos señalar a Wein (1991) y Usero y Rubio (1993), citados en Hernández Moreno (2000:12).

Según Devís y Sánchez (1996:167) la base de este modelo es empezar por la enseñanza progresiva de juegos en situación real, simplificándolos o reduciéndolos “a partir de los cuales el jugador aprende a desenvolverse en un ambiente similar al deporte estándar”. De esta manera deberían aprenderse los aspectos técnicos y tácticos del deporte en cuestión. Contreras (1988) interpreta que se admite “la presunción que existen transferencias de los juegos utilizados como recurso metodológico al deporte que se quiere que el alumno aprenda” (p. 226). Sugiere este autor que al hablar de transferencia “nos referimos a la manera en que el aprendizaje de una habilidad influye en la adquisición de otras habilidades, de tal manera que lo que se aprende no es algo estrictamente nuevo sino que es la combinación novedosa de habilidades y estrategias ya aprendidas” (p. 269).

Existe una aproximación simultánea de los elementos técnicos y tácticos, desde un inicio de los aprendizajes. Se utilizan juegos que adaptan las condiciones del juego real a las características del alumno y permite que éstos entren poco a poco con los elementos del deporte estándar. Se debe poner especial atención a la progresión de los juegos hasta la versión definitiva del mismo (Lleixà, 2003:92).

1.3.3.2.2. Modelos horizontales en el proceso de enseñanza y aprendizaje deportivo.

Los modelos horizontales se caracterizan por dirigir la enseñanza hacia una iniciación conjunta de varios deportes que presentan estructuras comunes y elementos tácticos similares. (Lleixà, 2003: 92). Como autores destacados podemos enunciar a Blázquez

(1986), Lasierra y Lavega (1993), Devís y Peiró (1992 y 1995), citados en Hernández Moreno (2000:13).

Se presume que existe una transferencia de los juegos al deporte (Contreras, 1988:226) Se puede pasar a una transferencia vertical de juegos modificados y formas jugadas hasta llegar (como en el modelo vertical) al deporte estándar. Y por otro, se puede continuar con una transferencia horizontal para llegar a la práctica de diferentes juegos deportivos, por ello este modelo se ha concretado a partir de dos corrientes diferenciadas: la corriente estructural y la comprensiva (Hernández Moreno, 2000:13).

Este modelo se basa en una metodología por la cual el alumno participa en situaciones que precisen elección e iniciativa en su resolución, a la vez que se aleja de otras de carácter cerrado que fomentan automatismos (Contreras, 1988:226).

a) Modelo estructural.

En este modelo, la enseñanza de los deportes atiende, especialmente, a los parámetros configuradores de la estructura de los mismos. Según manifiesta Lleixà (2003:92), citando a Hernández Moreno (1998), dichos parámetros son el reglamento, la técnica o modelos de ejecución, el espacio de juego socio motor, el tiempo deportivo, la comunicación motriz y la estrategia motriz.

Contreras (1998:231 y sig.) engloba estos aspectos en tres bloques: aspectos reglamentarios, aspectos tácticos y aspectos técnicos.

Los aspectos reglamentarios configuran la esencia de un determinado deporte ya que define los objetivos que en él se persiguen. Condicionan los otros dos bloques (aspectos tácticos y técnicos). Son susceptibles de introducir en este bloque el propio reglamento, el espacio de juego, el tiempo deportivo e inclusive el material que utilizamos.

- **El reglamento:** Es una de las partes constitutivas del deporte, son sus reglas explícitas, sin ellas es imposible definirlo sin delimitar las acciones que lo constituye de forma reglamentaria (Hernández Moreno, 1998:292-293).

- **El espacio del juego:** Participar en una prueba deportiva, es evolucionar en el interior de un espacio definido y cerrado, fuera de él el juego no tiene sentido. (Hernández Moreno, 1998:293).
- **El tiempo deportivo:** Toda acción de juego se realiza en un espacio delimitado, pero también en un tiempo establecido. Conjuntamente con el punto anterior condiciona el donde y el cuándo tiene lugar el desarrollo del juego (Hernández Moreno, 1998:294-295).
- **Material deportivo:** Entendemos por material deportivo todos aquellos instrumentos, objetos y vestuario que se utilizan en una determinada especialidad deportiva.

Todos estos aspectos podemos modificarlos de manera intencional como instrumento para adaptar la modalidad deportiva al nivel evolutivo de sus practicantes, considerando la diversidad de éstos, y así presentar situaciones más gratificantes y significativas al disminuir la complejidad de las tareas (Contreras, 1998:232). Añadimos, en el caso del material deportivo, implementar el material estándar con otros no convencionales para la práctica de esa modalidad que nos permitan una mayor versatilidad en los planteamientos didácticos y en las actuaciones prácticas.

Los aspectos tácticos: Se atribuye a los denominados deportes sociomotores el enfrentamiento entre dos partes, ya sea de manera individual o colectiva, por ello se precisa elaborar y llevar a la práctica planes de acción que les permita alcanzar sus propósitos. A estos planteamientos se les denomina táctica o estrategia. Podemos distinguir dos grandes grupos de estrategia. La ofensiva que se establece a partir de una iniciativa en la búsqueda de un objetivo, y la defensiva que consiste en impedir que la ofensiva del adversario finalice con el objetivo perseguido (Contreras, 1998:232-233).

Hernández Moreno (1998:296) nos habla de “rol estratégicos” y “sub roles estratégicos”. El primero, lo considera como la situación de juego asumida por un jugador a las que se le asocian una serie de funciones o acciones y decisiones propias del juego que lo diferencian de otro u otros jugadores toda vez que él y sólo él puede realizar esas determinadas funciones o acciones y decisiones. El segundo son cada una

de las distintas conductas de decisión que el jugador puede asumir y realizar sobre el desarrollo del juego, siempre que tengan carácter estratégico.

Otro elemento importante dentro de los aspectos tácticos es la “comunicación motriz”, relacionado directamente con el de “interacción” o “relaciones entre los participantes”. Según Hernández Moreno (1988) se dan en aquellas actividades en que de manera simultánea se da la participación de más de una persona, las cuales pueden actuar en colaboración, oposición o colaboración-oposición (p. 295). En los deportes de cooperación se da una comunicación práxica esencial y directa e indirecta praxémica y gestémica, en los de cooperación-oposición se da la comunicación práxica esencial y directa de comunicación y contracomunicación y la indirecta praxémica y gestémica y en los deportes de oposición se da la contracomunicación (p. 296).

Los aspectos técnicos: Durante mucho tiempo, la técnica ha sido considerada como el elemento fundamental y básico de la configuración y desarrollo de la acción del juego (Hernández Moreno, 1998:292). En la actualidad y bajo los criterios estructuralistas, “la técnica debe ser contemplada como medio para poder realizar acciones tácticas, de ahí que la enseñanza de la técnica no deba ser objeto en sí misma, sino que debe ir asociada a la enseñanza de la táctica. En muchas ocasiones las situaciones concretas de juego irán demandando nuevos aprendizajes técnicos con lo que aparecerá una enseñanza más motivada y significativa” (Contreras, 1998:233-234).

La acción técnica en los juegos sociomotrices sólo tiene sentido en función de una situación estratégica. Toda interpretación de la misma debe hacerse tomando como referencia el rol estratégico asumido por el jugador en cada momento, y nunca como tal acción aislada (Hernández Moreno, 1998:292).

Contreras (1988:231) reflexiona que “la consideración individualizada de los diferentes aspectos que se pueden distinguir en un juego deportivo nos ha de proporcionar, sin duda, importantes argumentos de cara a una enseñanza más significativa”.

Hernández Moreno (2000:13) define el juego como un recurso fundamental en este modelo, aunque siguen sin presentarse orientaciones claras que faciliten la comprensión

táctica del alumno ni orientaciones y/o preguntas que estimulen la comprensión sobre lo que se presenta y puede ocurrir.

b) Método comprensivo.

La enseñanza comprensiva o TGfU (*Teaching Games for Understanding Model*) pueden considerarse un movimiento que está siendo desarrollado en un rango diverso de escenarios culturales, sociales e institucionales a lo largo de todo el mundo (Light y Tan, 2006). Como característica básica se le puede atribuir que si en el modelo tradicional se insistía en el aprendizaje de la técnica en el comprensivo se incide sobre la táctica. Esta situación según Bunker y Thorpe (1982) favorece la toma de decisiones basada en la consciencia táctica y la comprensión del juego a través de ésta última (Gray y Sproule, 2011) ayudando a los alumnos a ser competentes en el deporte (Holt, Ward y Wallhead, 2006) (citados en Abad, Benito, Giménez y Robles, 2013:139).

La dinámica de juego debe ser resuelta a través de procesos estratégicos y tácticos con el fin de aumentar la experiencia interna de los participantes y/o equipos frente a las limitaciones expuestas por el adversario (Clemente, 2012:317).

Sánchez Gómez, Devís y Navarro (2014:197) exponen que este modelo se dio a conocer como una innovación en la EF. escolar a principio de la década de los ochenta. Su origen estuvo motivado en el “interés por resolver problemas prácticos” de la enseñanza de los juegos deportivos (citando a Almond, 2012). Desde entonces se ha enriquecido con diferentes aportaciones teóricas y prácticas hasta llegar a considerarse un modelo en el que se reconoce como propios una serie de objetivos, contenidos y pautas de enseñanza y evaluación.

Añaden estos autores (p. 198; citando a Almond, 2001) que el origen del modelo TGfU puede relacionarse con las figuras de Bunker y Thorpe. Estos autores se reencuentran como profesores de la Universidad de Loughborough, a principios de los años setenta, donde ambos habían estudiado casi una década antes y pusieron en común los problemas y las dificultades que habían encontrado en sus experiencias profesionales con la enseñanza de los juegos deportivos. Entre ellas, destacaban la negativa repercusión de un énfasis en la técnica sobre la motivación del alumnado, la escasa

competencia que adquirirían los estudiantes para resolver situaciones reales del juego y el poco progreso que experimentaban los menos hábiles. La insatisfacción de Bunker y Thorpe ante estas cuestiones les llevó a explorar un enfoque alternativo que estuvo inicialmente influido por las ideas de tres de sus profesores en Loughborough que ya se habían planteado repensar la enseñanza de los juegos deportivos: Allan Wade, Eric Worthintong y Stan Wigmore.

Entre esas ideas destacan el uso de los mini juegos, los principios de juego como organizadores de la enseñanza y la adaptación del equipamiento para facilitar la ejecución de los menos hábiles (citando a Bunker y Thorpe, 1986).

Con la intención de proponer desafíos individualizados se han elaborado variantes de un mismo juego modificado que permiten participar con diferentes niveles de habilidad (citando a Koekoek y col., 2009).

Otros diseños de enseñanza han apostado por introducir las habilidades técnicas de forma progresiva y modificada en conexión contextual y significativa con los problemas tácticos que van presentando los juegos modificados (citando a Sánchez, 2011 y 2014).

Desde el campo de la EF. y el deporte hay un acuerdo general entre los investigadores en que la enseñanza comprensiva del deporte está relacionada con el constructivismo y con el aprendizaje situado (Kirk y McDonald, 1998; Light, 2008), además de la teoría del aprendizaje cognitivo (Butler, 2005) (citados en Abad y col., 2013:140).

Explican Sánchez Gómez y col. (2014: 199) que los primeros desarrollos prácticos de Bunker y Thorpe hicieron que Almond reconociera su valor como semilla de una importante innovación en la enseñanza de los juegos deportivos y sus posibilidades para implicar al profesorado en la reflexión de su propia práctica. Este autor era seguidor de las ideas pedagógicas de Bruner, de hecho, utilizó su noción de currículum en espiral para reforzar la idea de simplificación y modificación de los juegos. La influencia de Bruner le acercó a la obra de Vygostky, de la que adaptó las ideas de “andamiaje” y Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). En el nuevo enfoque, esto se tradujo en un rol de profesor que actuaba de guía para desarrollar la comprensión y el conocimiento táctico de los estudiantes. El criterio de intervención se inspiró en la noción de ZDP, es decir, el

profesor ayuda a que los estudiantes resuelvan los problemas tácticos, pero va reduciéndola a medida que pueden hacerlo por sí mismos (citando a Almond, 2001).

Sánchez Gómez (2015:60-61), explica que el modelo TGfU pretende incidir en el pensamiento táctico y la capacidad para hablar sobre lo que ocurre en el juego con un lenguaje apropiado (citando a Wright y Forrest, 2007), con este propósito se utilizan estrategias como los debates de ideas o las preguntas, en las cuales los jugadores tienen que ofrecer explicaciones sobre que acontece en el juego y cómo resolver los problemas tácticos de forma inteligente (citando a Gréhaigne y Deriaz, 2007; Light y Fawns, 2003). A este respecto, añade este autor, señalando a Cloes y col. (2014), Zerai y col. (2008) y Zghibi y col. (2013), que se han comprobado que los escolares que discuten en grupos reducidos sobre sus intenciones estratégicas demuestran mayor conocimiento táctico y rendimiento en el juego que aquellos que no lo hacen.

Según Clemente (2012) los principios pedagógicos de este modelo son:

- **La selección del tipo de juegos** favoreciendo multiplicidad de experiencias que posibiliten mostrar las similitudes y diferencias tácticas y estratégicas entre diferentes modalidades (citando a Thorpe, Bunker y Almendra, 1984; Thorpe y Bunker, 1989) con la finalidad enriquecer la práctica y comprensión de que éstas están siendo susceptibles de ser transferidas de unas a otras disciplinas o juegos de categorías similares (citando a Tan, Chow y Davids, 2011).
- **Modificación de los juegos bajo el concepto de representación** simplificándolos pero respetando la estructura interna y táctica original dando la oportunidad a los participantes de trabajar el contenido táctico en situaciones que permitan toma de decisiones (citando a Tan, Chow y Davids, 2011).
- **Modificación de los juegos bajo el concepto de exageración** donde en realidad se simplifican determinados atributos con la intención de magnificar aquel aspecto que se pretende enseñar o mejorar (López Ros, Castejón - Oliva, Bouthier y Llobet-Martí, 2015:54).

- **Ajuste de la complejidad táctica** que implica desarrollar determinados juegos adaptados a las características de los practicantes (citando a Tan, Chow y Davids, 2011), es decir el problema táctico inherente a la tarea debe estar debidamente equiparado al nivel competencial del alumnado.

Por su parte Abad y col. (2013:140 y sig.) exponen los elementos más relevantes en este modelo:

- **Juegos modificados** como referencia central del proceso de aprendizaje (citando a Clemente y Mendes, 2011) donde las técnicas, tácticas, equipamiento y áreas de juego deben adaptarse a las habilidades y desarrollo fisiológico del niño.
- **Enseñanza contextualizada.** La aproximación comprensiva utiliza actividades y juegos similares al deporte real para que el aprendizaje tenga lugar dentro de contextos auténticos (citando a Light y Fawns, 2003), lo cual hace que los jugadores se comprometan cognitivamente en el juego y en el aprendizaje de las técnicas tal como éstas son necesarias en el mismo (citando a Gubacs-Collins y Olsen, 2010). De esta forma los aprendices aprenden la importancia del desarrollo de la técnica dentro del contexto del juego a la vez que disfrutan con las actividades similares al deporte, lo cual aumenta su motivación y su participación (citando a Wrigt, McNeil y Butler, 2004).
- **Transferencia de aprendizajes** entre modalidades deportivas con similitudes tácticas.
- **Enseñanza técnico-táctica del deporte.** El énfasis debería estar orientado hacia las consideraciones tácticas, lo cual fomentaría la toma de decisiones basada en la conciencia táctica y el reconocimiento por parte de los iniciados del juego como algo divertido, viendo la relevancia de las diferentes técnicas tal y como éstas son requeridas en las distintas situaciones de juego.
- **Enfoque centrado en el aprendiz,** siendo éste la parte nuclear del proceso (citando a Harvey y col, 2010), lo cual conlleva una relación entre docente y

discentes sustancialmente distinta a la del modelo tradicional (citando a Light y Tan, 2006). En este enfoque el profesor o entrenador ejerce el papel de guía (citando a Spackman, 1985) del aprendizaje a través del diseño de juegos modificados apropiados y, con la ayuda del interrogatorio, se centra en el desarrollo individual y colectivo de nuevos conocimientos a través de la reflexión.

El docente propone problemas o plantea preguntas a los estudiantes dándoles la oportunidad de buscar soluciones a los mismos (citando a Dyson y col., 2004), dándoles la oportunidad de reflexionar sobre lo que hicieron y el por qué lo hicieron, lo cual les ayuda a interiorizar conceptos y estrategias inherentes al juego (citando a Wright y col, 2004).

- **Consideración de las ideas previas del alumnado.** En este sentido los practicantes tratan de dar sentido a la nueva información relacionándola con sus conocimientos previos y colaborando con otros para conseguir comprensiones compartidas (citando a Gréhaigne, Godbout y Caty, 2009).
- **Motivación** derivada de la idea que el juego tiene un carácter motivacional inherente a su práctica, y en el caso concreto del enfoque comprensivo derivado de la contextualización de las actividades.
- **Progresión de la enseñanza** presentado progresivamente diferentes juegos modificados más complejos a medida que los estudiantes desarrollan tanto la comprensión como las habilidades capacitadoras requeridas para tomar parte en ellos de manera exitosa (citando a Light y Fawns, 2003).

Sánchez Gómez y col. (2014) explican como el reconocimiento académico hacia el modelo TGfU se ha trasladado progresivamente a los programas curriculares oficiales de los diferentes países (p. 205). En España estamos aún lejos del desarrollo que ha tenido el modelo TGfU en los países anglosajones tanto en la enseñanza de la Educación Física como en la iniciación deportiva extraescolar. Sin embargo, ha abierto un importante espacio de reflexión y surgimiento de numerosas propuestas para la enseñanza de los juegos deportivos en la EF. escolar. Además, la literatura especializada comienza a reflejar una creciente atención, a lo que hay que añadir las creativas

interpretaciones en otros contenidos y en combinación con otras perspectivas de enseñanza, así como las posibilidades de desarrollo futuro que se presentan con el acercamiento a una perspectiva estructuralista (p. 207).

Tal ha sido el impacto de este tipo de modelos que desde los años ochenta vienen realizándose infinidad de estudios que desde diferentes perspectivas han intentado comparar las diferentes intervenciones didácticas en beneficio de un mejor aprendizaje deportivo en multitud de especialidades (Ponce, 2007).

En el ámbito investigador indica Sánchez Gómez (2015:64) se ha analizado el pensamiento de los jugadores cuando aprenden o entrenan con el modelo TGfU indicando que se consideran un enfoque de enseñanza que favorece el aprendizaje, el disfrute de experiencias positivas, así como la interacción y la cohesión social con otros participantes.

Sin embargo, esos mismos jugadores, añade este autor, nos alertan de que su aprendizaje y su vivencia personal pueden verse afectadas si no se tiene en cuenta los aspectos problemáticos que detectan en sus aplicaciones prácticas. A este respecto se destaca el que no siempre los juegos modificados proponen un desafío óptimo, ya que los problemas tácticos de algunos juegos les resultan muy sencillos, o todo lo contrario, se encuentra, en su propuesta, un reto extremadamente complejo al no dominar contextualmente las habilidades técnicas necesarias; por ello los supuestos más recientes sugieren que sean los jugadores quienes establezcan su propio grado de desafío, por ejemplo, seleccionando las características de los implementos o estableciendo objetivos de tanteo propios como alternativa a tener que anotar más puntos que el adversario (citando a Mandingo y Holt, 2000).

Con la intención de proponer desafíos individualizados se han elaborado variantes de un mismo juego modificado que permiten participar con diferentes niveles de habilidad (citando a Koekoek y col., 2009). Otros diseños de enseñanza han apostado por introducir las habilidades técnicas de forma progresiva y modificada en conexión contextual y significativa con los problemas tácticos que van presentando los juegos modificados (citando a Sánchez, 2011 y 2014).

Tabla 5. Cuadro resumen. Metodología del aprendizaje deportivo.

Modelo Técnico - Tradicional	
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo predominante. - Utilizados por entrenadores con escasa formación que imitan la manera en cómo les enseñaron a ellos. - Búsqueda del resultado y dominio de las habilidades técnicas. - La técnica es la base de la práctica deportiva → El profesor debe dominar la técnica a la perfección. - Utilizan “progresiones pedagógicas” basadas en el método de descomposición de las técnicas. - Búsqueda de la técnica perfecta → Falta de proximidad al modelo se considera un error. - El profesor es el poseedor del saber → Técnicas de instrucción directa. - Se buscan automatismos → series de repeticiones. - El aprendizaje táctico se trabaja de manera aislada o simplemente no se trabaja. - La competición es el objetivo final del proceso
Modelos Alternativos	
Características	<ul style="list-style-type: none"> - Alternativos al modelo predominante técnico-tradicional. - Consideración de los aprendizajes previos y que estos condicionan los posteriores. - Se prioriza la actividad delante de las explicaciones técnicas. - El profesor no tiene que ser un modelo a seguir sino un canalizador del proceso. - La técnica perfecta no existe. - Los errores son normales y parte del proceso de E-A. - La competición es el punto de partida pero se debe diferenciar el modelo adulto y el infantil. - El juego canaliza el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Diferentes Modelos Alternativos	
Vertical	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proceso de E-A se centra en una determinada disciplina o deporte. - El proceso de E-A se basa en la enseñanza progresiva de actividades lúdicas en situación real. - Existe la presunción que existe una transferencia de los practicado y aprendido en los juegos a las situaciones reales de juego. - Aproximación simultanea de elementos técnicos y tácticos.
Horizontal Estructural	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proceso de E-A se centra en una dirigir la enseñanza hacia una iniciación conjunta de varios deportes. - Se presume que existe una transferencia de los juegos al deporte. - Atiende especialmente a los parámetros configuradores de la estructura de los deportes (aspectos reglamentarios, aspectos tácticos, aspectos técnicos). - La acción técnica sólo tiene sentido en función de una situación estratégica.
Horizontal comprensivo	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El proceso de E-A se centra en una dirigir la enseñanza hacia una iniciación conjunta de varios deportes. - Se presume que existe una transferencia de los juegos al deporte. - La dinámica de juego debe ser resuelta a través de procesos estratégicos y tácticos con el fin de aumentar la experiencia interna de los participantes y/o equipos frente a las limitaciones expuestas por el adversario. - Pretende incidir en el pensamiento táctico y la capacidad para hablar sobre lo que ocurre en el juego con un lenguaje apropiado.

Elaboración Propia

Advierte (p. 65) que el profesorado debe usar con cautela las estrategias metodológicas para desarrollar el pensamiento táctico, así como los criterios para agrupar a los jugadores en los juegos modificados. El motivo es que las experiencias de juego pueden ser perjudiciales por la formación de equipo sin tener en cuenta las necesidades y preferencias afectivas del alumnado o por debates o ciclos de preguntas excesivamente largos. El mismo resultado también puede producirse si no se tiene en cuenta los efectos colaterales de las modificaciones, como la creación de una dinámica de juego contraria a los intereses de los jugadores por la confusión que puede provocar en los que tienen más experiencia. Por lo tanto, el profesor debería tener en cuenta la perspectiva de los jugadores para aplicar este tipo de modelo.

1.3.4. Relación entre deporte y currículum en el marco educativo de referencia.

La primera relación que encontramos entre educación, currículum y deporte, desde un punto de vista legislativo vigente, la situamos en la LOE, donde se expone que “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el **deporte**” son parte de las finalidades que esta ley educativa persigue.

Des de ese momento Educación Física, como área educativa y deporte caminan de la mano en los decretos que desarrollan el currículum para las diferentes etapas educativas.

En el caso concreto de la etapa de Educación Primaria, tanto en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, como el Real Decreto *126/2014, de 28 de febrero*, por el que se establece el currículum básico para la misma etapa educativa, que deroga parte del contenido del anterior a partir de los cambios introducidos por la LOMCE, así lo indican. Ambos decretos son coincidentes en la redacción de uno de los objetivos generales de etapa:

*k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la **Educación Física** y **el deporte** como medios para favorecer el desarrollo personal y social.*

En el Real Decreto 1513/2006 (España, 2006: BOE 293:43075), se señala la importancia del fenómeno deportivo en el desarrollo de este área curricular a partir de la siguiente argumentación: “De la gran variedad de formas culturales en las que ha derivado la motricidad, **el deporte** es una de las más aceptadas y difundidas en nuestro entorno social (...) con ello, la complejidad del **fenómeno deportivo** exige en el currículo una selección de aquellos aspectos que motiven y contribuyan a la formación del alumnado, tanto desde la perspectiva del espectador como desde la de quienes los practican”

En el desarrollo curricular que establece este decreto el deporte tiene un espacio propio en el quinto bloque de contenidos del área de Educación Física: “*Juegos y **actividades deportivas***”, concibiendo este bloque como aquel que presenta contenidos relativos al juego y a las **actividades deportivas** entendidos como manifestaciones culturales de la motricidad humana” indicando “la importancia que, en este tipo de contenidos, adquieren los aspectos de relación interpersonal hace destacable aquí la propuesta de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y el respeto a las demás personas” (España, 2006; BOE 293:43076).

Aseguran Robles, Giménez Fuentes-Guerra y Abad (2010:5), citando a Castejón (2004); Díaz Lucea (2001); Machota (2007); Matanin y Collier (2003); Napper-Owen, Kovar, Ermler y Mehrhof (1999); Salina y Viciano (2006); Ureña, Alarcón y Ureña (2009); Zabala, Lozano, Delgado y Viciano (2001) y Zabala, Viciano y Lozano (2002), en relación con las preferencias del profesorado, que el deporte es el contenido más valorado y con mayor presencia en la asignatura de Educación Física, siendo los docentes de género masculino los que más enfatizan en planteamientos basados en la enseñanza deportiva (Moreno y Vera, 2008; citados en Méndez Alonso y col., 2015:105).

Más adelante, en el desarrollo de este bloque de contenidos para los diferentes ciclos educativos, se contempla la práctica deportiva de manera específica en el ciclo medio (p. 43078) y el ciclo superior (p. 43079).

Contenidos del Ciclo medio. Bloque 5: Juegos y actividades deportivas

- El juego y **el deporte** como elementos de la realidad social.
- Participación en juegos e iniciación a la práctica de **actividades deportivas**.
- Valoración del juego como medio de disfrute, de relación y de empleo del tiempo de ocio y del esfuerzo en los juegos y **actividades deportivas**.

Contenidos del Ciclo superior. Bloque 5: Juegos y actividades deportivas

- El juego y **el deporte** como fenómenos sociales y culturales.
- Tipos de juegos y **actividades deportivas**. Realización de juegos y de **actividades deportivas** de diversas modalidades y dificultad creciente.
- Valoración del esfuerzo personal y colectivo en los diferentes tipos de juegos y **actividades deportivas** al margen de preferencias y prejuicios.
- Aprecio del juego y las actividades deportivas como medio de disfrute, de relación y de empleo satisfactorio del tiempo de ocio.

Análogamente también está presente en los criterios de evaluación para cada uno de estos ciclos.

*5. Participar del juego y las **actividades deportivas** con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas.*

(Ciclo medio; p. 43078).

Según la redacción que muestra este decreto “la plena participación en el juego vendrá condicionada por un conjunto de habilidades motrices y sociales. Por un lado, se observará el grado de eficacia motriz y la capacidad de esforzarse y aprovechar la condición física para implicarse plenamente en el juego. Por otro, se atenderá a las habilidades sociales (respetar las normas, tener en cuenta a las demás personas, evitar

discriminaciones y actitudes de rivalidad fundamentadas en estereotipos y prejuicios, etc.) que favorecen las buenas relaciones entre los participantes.

4. *Identificar, como valores fundamentales de los juegos y la **práctica de actividades deportivas**, el esfuerzo personal y las relaciones que se establecen con el grupo y actuar de acuerdo con ellos.*

(Ciclo superior; p. 43080)

Con este último criterio se pretende comprobar si el alumnado sitúa el trabajo en equipo, la satisfacción por el propio esfuerzo, el juego limpio y las relaciones personales que se establecen mediante la práctica de juegos y actividades deportivas, por encima de los resultados de la propia actividad (ganar o perder) y si juega tanto con niños como con niñas de forma integradora (p. 43080).

En relación con las competencias básicas que el currículum atribuye como susceptibles de ser abordadas desde el área de Educación Física encontramos que el deporte contribuye en alguna medida a la adquisición de la *competencia cultural y artística*, considerando que la apreciación y comprensión del hecho cultural, y a la valoración de su diversidad, se hace mediante el reconocimiento y la apreciación de diferentes manifestaciones culturales específicas de la motricidad humana, entre las que podemos encontrar **los deportes**, los juegos tradicionales, las actividades expresivas o la danza y su consideración como patrimonio de los pueblos. Igualmente, desde el área de Educación Física se “favorece un acercamiento al **fenómeno deportivo** como espectáculo mediante el análisis y la reflexión crítica ante la violencia en el deporte u otras situaciones contrarias a la dignidad humana que en él se producen” (España, 2006; BOE 293:43076).

También contribuye en la consecución de la competencia que incide en la *Autonomía e iniciativa personal*, ya que según se establece “la Educación Física ayuda a en la medida en que emplaza al alumnado a tomar decisiones con progresiva autonomía en situaciones en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva; esto se puede conseguir si damos protagonismo al alumnado en aspectos de organización individual y colectiva de las **actividades físicas, deportivas** y expresivas” (España, 2006; BOE 293:43076).

Finalmente, en relación con los objetivos generales de área, dos son los que consideran al deporte en su redactado y están en relación directa con lo manifestado anteriormente sobre el desarrollo de determinadas competencias básicas (España, 2006; BOE 293:43077):

*4. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, **deportivas** y artístico-expresivas.*

*8. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y **deportivas** como elementos culturales, mostrando una actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador.*

Ahora bien, debemos ser sabedores que con la entrada en vigor de la LOMCE parte de estos posicionamientos han sido modificados y como norma se ha dejado a las CCAA el desarrollo curricular a partir de unos criterios mínimos establecidos por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (España, 2014; BOE 52).

Como se comentó con anterioridad, el fenómeno deportivo está presente en los objetivos generales de etapa del nuevo decreto (España, 2014; BOE 52:19354) de manera idéntica a como se contemplaba en el anterior (España, 2006; BOE 293:43058), además forma parte de la redacción de distintos apartados que intentaremos recapitular en diferentes ejes vertebradores y señalamos a continuación:

- a) Elementos transversales.
- b) Objetivos y estándares de evaluación, concretos de otras áreas.
- c) Estructura propuesta para el desarrollo del área de Educación Física.

a) Elementos transversales:

En el desarrollo del artículo décimo relacionado con determinados elementos transversales a trabajar en la etapa de Educación Primaria, encontramos el siguiente:

*“Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de **deporte** y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma”* (España, 2014; BOE 52:19356).

b) Objetivos y estándares de evaluación, concretos de otras áreas:

b. 1) Ciencias de la Naturaleza

Con relación al quinto bloque de contenidos titulado “tecnología, objetos y máquinas”, encontramos el siguiente redactado (p. 19371):

*“Conoce y explica algunos de los avances de la ciencia en: el hogar y la vida cotidiana, la medicina, la cultura y el ocio, el arte, la música, el cine y el **deporte** y las tecnologías de la información y la comunicación”*.

b. 2) Primera Lengua Extranjera

En la redacción de los bloques de contenidos relacionados con la comprensión y producción de textos orales y escritos (p. 19396 y sig.), y como parte de las vivencias personales y culturales del alumnado, aparece el término deporte conjuntamente con otros característicos de esa realidad cultural. De la misma manera se procede en los estándares de aprendizaje evaluables.

c) Estructura propuesta para el desarrollo del área de Educación Física:

En primer lugar, observamos que la propuesta de estructura de actuación que nos ofrece el área de Educación Física está relacionada con la clasificación deportiva establecida por Hernández y Blázquez (1993), a excepción de las acciones en situación de adaptación al medio natural y las de índole artística y de expresión (tabla 6). También se puede relacionar con la clasificación de las actividades físico – deportivas propuesta por

Parlebas (1999) y elaborada a partir de combinar los criterios de presencia de incertidumbre (I,I), presencia de compañero (C,C) y presencia de adversario (A,A) de los que resultan ocho grandes categorías o dominios de acción motriz (Larraz, A., 2008:5-6).

Tabla 6. Comparativa entre estructura LOMCE de elementos curriculares para el área de Educación Física y la clasificación deportiva realizada por Hernández y Blázquez (1993).

Bloques estructura LOMCE	Clasificación H. y B. (1993)
Acciones motrices individuales en entornos estables	Deportes psicomotrices o individuales.
Acciones motrices en situaciones de oposición	Deportes de oposición.
Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición	Deportes de cooperación Deportes de cooperación-oposición.
Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico	
Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión.	

Elaboración propia

En segundo lugar, en cada uno de los bloques reflejados en la estructura anterior contempla los deportes de manera directa (en la redacción de las características atribuidas al bloque) o indirecta a partir de ejemplos de teóricas modalidades deportivas a practicar dentro de cada bloque, a excepción del dedicado a situaciones de índole artística y expresiva (tabla 7).

A pesar de las influyentes aportaciones que desde la corriente sociocrítica relaciona al deporte con un escaso valor educativo, podemos observar como éste se ha mantenido como contenido curricular. Con la información aportada, aseguramos que sigue vigente la idea de Velázquez Buendía (2000), citado en Lleixà (2003:90), en la que declara “que el deporte forma parte de nuestra identidad cultural y en consecuencia debe ser presente en los currículums escolares”, a lo que le suma “el valor instrumental con relación al desarrollo de capacidades motoras, cognitivas y relacionales”.

A pesar de que la normativa estatal propone estas cinco situaciones motrices para el desarrollo del área de Educación Física su seguimiento no es de estricta obligatoriedad. Así lo indica el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero (España, 2014; BOE

52:19406), al exponer que los diferentes elementos curriculares “pueden” estructurarse en torno a estas cinco situaciones motrices. Es decir, abre la posibilidad pero no obliga. Esta flexibilidad hace que las diferentes CCAA aboguen por distintos redactados curriculares.

Tabla 7. Presencia del término deporte en la redacción a los diferentes bloques en la estructura establecida por la LOMCE.

Bloques estructura LOMCE	Ejemplos
a) Acciones motrices individuales en entornos estables	- Atletismo, Natación, Gimnasia....
b) Acciones motrices en situaciones de oposición	- Judo, Bádminton, Tenis, mini-tenis, tenis de mesa....
c) Acciones motrices en situaciones de cooperación, con o sin oposición	- patinaje por parejas, los relevos en línea, la gimnasia en grupo, deportes adaptados, Baloncesto, Balonmano, Béisbol, Rugby, Fútbol, Voleibol...
d) Acciones motrices en situaciones de adaptación al entorno físico	- Marchas, Bicicleta, Esquí (en sus diversas modalidades), Escalada, ...
d) Acciones motrices en situaciones de índole artística o de expresión.	No presente

Elaboración propia

A modo de ejemplo, la comunidad de Aragón redacta un Decreto autonómico (Aragón, 2014; BOA nº 119) en el que se despliega el currículum de la etapa de Educación Primaria y que para el área de EF. no realiza cambios sustanciales con relación a las propuestas reflejadas en la normativa de rango superior. Como consecuencia, el listado de disciplinas deportivas que sirven de ejemplo como actividades representativas de cada una de las situaciones motrices que presenta el Real Decreto es vigente para esta autonomía, y su planteamiento curricular en un elevado porcentaje respeta dicha propuesta.

Por el contrario, la interpretación en la comunidad catalana es otra. El planteamiento general del área y los diferentes niveles no está vinculado al fenómeno deportivo (DECRET 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. Annex 2. Àrea d'Educació Física). Justificamos esta anotación en el hecho que la referencia al fenómeno deportivo en el redactado de contenidos está presente exclusivamente en la redacción para el ciclo superior (quinto y sexto nivel) en el bloque de juegos, y conjuntamente a éstos se le reconoce el atributo de fenómeno social y

cultural, y se emplaza a utilizar las habilidades básicas que corresponden al proceso de iniciación deportiva de manera generalizada.

Por ello, en un primer análisis podemos interpretar que en algunas CCAA el deporte es un contenido que se debe trabajar ampliamente desde cualquier nivel educativo, mientras que en otras se minimiza su importancia como contenido curricular y su presencia en los planteamientos docentes estará vinculada a la idea del deporte como posible recurso didáctico dentro del área de Educación Física, y no tanto como contenido a desarrollar.

1.4. Resumen del capítulo.

El fenómeno deportivo en el devenir de los tiempos se ha convertido en una manifestación cultural de importante relevancia para nuestra sociedad contemporánea.

Durante mucho tiempo se relacionó su praxis con la adquisición de valores educativos, pero en la actualidad se asume que para que dichas prácticas sean categorizadas como tales han de ser realizadas bajo unos determinados parámetros que no siempre están presentes. Esto es debido a los diferentes ámbitos en los que se practica y los intereses generados por los diferentes agentes que los gestionan.

Podemos afirmar que un ámbito que adquiere relevancia en dichas prácticas es el deporte en edad escolar, distinguiendo entre aquellas que se realizan dentro del currículum reglado y las que se realizan fuera de éste.

Las primeras están inmersas en lo que llamamos sistema educativo y la enseñanza deportiva se canaliza básicamente desde el área de Educación Física. A pesar de ello, en la actualidad el sistema educativo del Estado Español pasa por momentos de cambio y en concreto esta área curricular vive una etapa de obertura en sus planteamientos y ofrece diferentes fórmulas dependiendo de la Autonomía donde se desarrolle. Esta falta de homogeneidad del sistema en el contexto curricular nos puede llevar a diferentes planteamientos con relación a como se asume el fenómeno deportivo dentro del modelo. Las posiciones pueden navegar desde las comunidades que lo contemplan como un

contenido prioritario en el desarrollo del currículum hasta aquellas que lo valoren como un recurso didáctico más en dichos planteamientos.

Debido a la idiosincrasia del sistema educativo, el profesorado especialista en Educación Física será el agente decisivo en el desarrollo de las prácticas deportivas de aquellos alumnos que estén bajo su tutela. Así se lo reconocen los diferentes referentes normativos dejando en esta figura la concreción de los planteamientos gubernamentales a la realidad a la que pertenece y participa, es decir, la responsabilidad final del proceso de enseñanza y aprendizaje recae sobre el colectivo docente y por consiguiente la calidad del mismo.

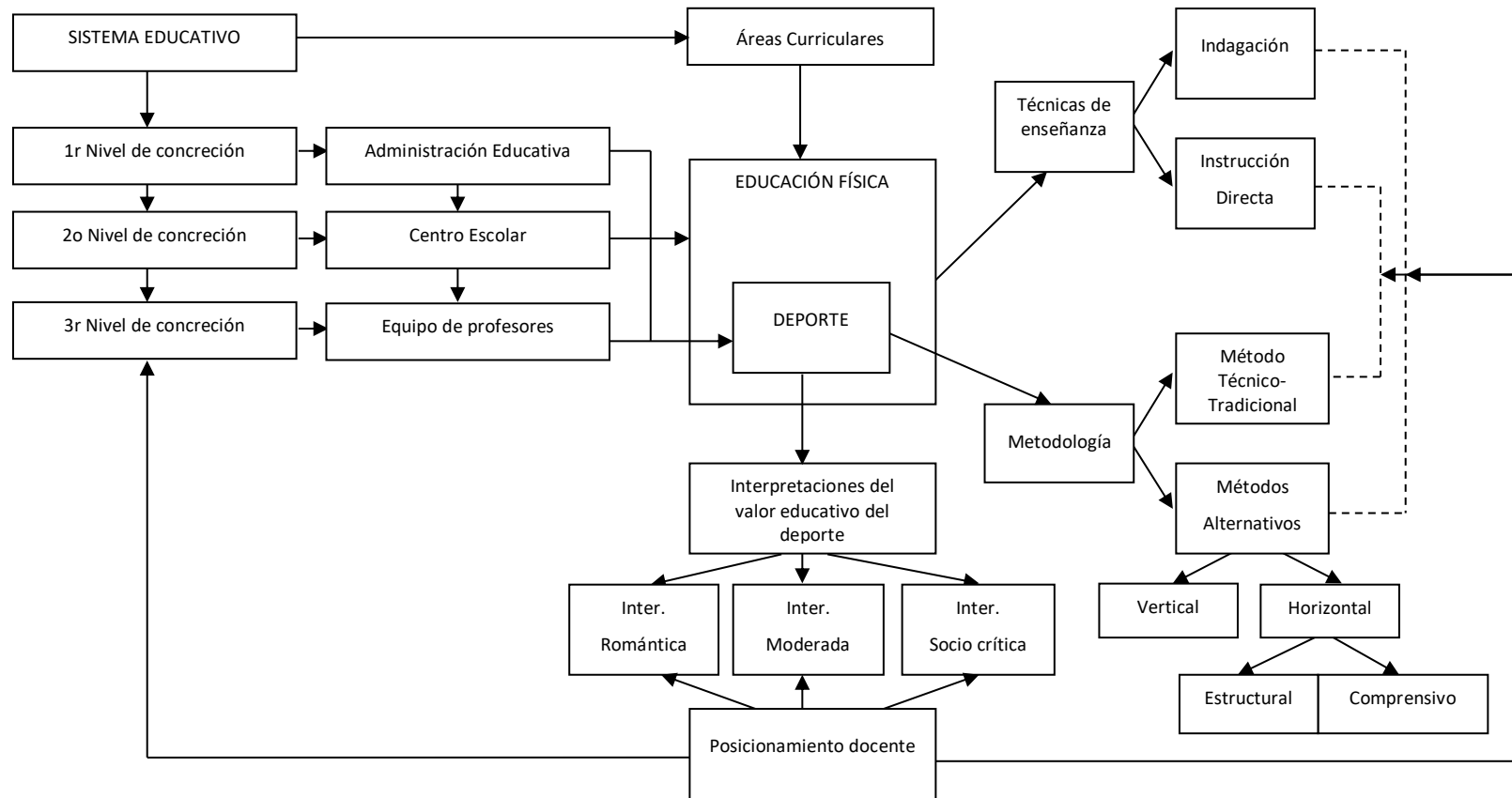
Las segundas, más alejadas del citado sistema educativo, se desarrollan en muchas ocasiones bajo la tutela de clubs y/o asociaciones de carácter privado y en un contexto extracurricular, inclusive cuando la práctica deportiva se realiza en instalaciones escolares, y donde no siempre la finalidad de la práctica deportiva es la educativa, buscando en muchas ocasiones un paralelismo en dicha práctica con el deporte profesional en el que la competición y los resultados son los elementos más característicos.

Con relación al cómo se transmiten las bases deportivas, en la bibliografía y de manera generalizada encontramos que los planteamientos tradicionales de la enseñanza del deporte en la actualidad aún se practican de forma activa. Una orientación hacia un producto final, focalizando el aprendizaje en la técnica, la ejecución o la mecanización de gestos estereotipados. Una vez adquiridos estos conocimientos procedimentales se pasa a una segunda fase en la que se enseñan los elementos tácticos básicos del juego, en muchas ocasiones ya a un grupo reducido de participantes que previamente han demostrado ser habilidosos en el dominio técnico de ese deporte. Por tanto, a una parte de los iniciados bajo este tipo de método no se les ha enseñado los elementos tácticos del juego (González Villora y col, 2009:15-16)

No obstante no debemos perder de vista la razón pedagógica del deporte. Por este motivo los modelos relacionados con su enseñanza evolucionan buscando mejores referentes para que el aprendizaje sea más significativo, duradero y consolide la práctica como un hábito representativo de un estilo de vida saludable.

Por ello, y en contraposición a los primeros, tenemos planteamientos más actuales y alternativos, basado en un aprendizaje centrado en el proceso, en los que parece evidenciarse la preocupación por la percepción, la toma de decisiones y la toma de consciencia, sin obviar los elementos técnico-tácticos que los desarrollan en la práctica, teniendo siempre como referente la situación real de juego y la adaptación del deporte reglado a las posibilidades del niño, realizando juegos modificados o mini deportes (González Villora y col, 2009:15-16).

Figura 6. Esquema resumen. Primer capítulo



Elaboración propia



Capítulo II

De la tarea docente a la investigación relacionada con el pensamiento del profesor. Importancia de la percepción y la actitud en el proceso de toma de decisiones.

2.1. La práctica docente.

En el desarrollo del capítulo anterior quedó de manifiesto la importancia que tenía la figura del docente en el sistema educativo del Estado Español y, por extensión, en la educación de los jóvenes partícipes en dicho sistema.

Cuando hablamos de educación debemos ser conscientes que ésta abarca dos dimensiones complementarias: la enseñanza y el aprendizaje. Según García Almiburu (2007) la enseñanza es la actividad por la que los profesores llevan a cabo, de manera institucional y sistemática, la transmisión de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes (p. 106). Constituye un elemento esencial en los procesos educativos de nuestra sociedad, porque estas tareas se llevan a cabo de modo ordinario en los centros creados para este fin. El aprendizaje, por su parte, es la interiorización y asimilación vital por parte del alumno de aquello que se le enseña. (p. 105).

Fenstermacher, citado en Gvirtz y Palamidessi (2006:134) sostiene que la relación que se establece entre la enseñanza y el aprendizaje es de dependencia ontológica y no de casualidad. En esta relación, el concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje, pues sin el concepto de aprendizaje no existiría el de enseñanza. El hecho empírico de que, generalmente, las actividades de enseñanza van seguidas por el aprendizaje de los alumnos deriva en la suposición de que existe un proceso continuo y necesario denominado: proceso de enseñanza y aprendizaje.

La acción educativa es complicada y pasa por múltiples dimensiones. La educación y el trabajo docente ya no se limitan a la interacción exclusiva entre el profesor y el alumno, en la que el docente es el emisor del saber y el alumno el receptor de ese conocimiento, sino que ahora interrelacionan otras variables en el proceso de enseñanza y aprendizaje: la institución escolar, el entorno inmediato, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas educativas, los medios y recursos utilizados, la estructuración del espacio, etc. (Márquez Aragonés, 2009:32). Citando a Gimeno (1999), expone que la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos. La pretensión de querer comprender los procesos de enseñanza con cierto rigor implica

bucear en los elementos diversos que se entrecruzan e interaccionan en esa práctica tan compleja.

Prieto (2008:330) considera que a profesores y profesoras se les atribuye un conjunto de funciones intrínsecas a su labor docente entre las que destaca: a) la de instruir en una determinada materia ya que tiene que darla a conocer e impartirla sobre unos menores determinados; b) la de educar asumiendo profesionalmente el rol de aquella persona que es capaz de instruir y formar al alumno desde una perspectiva global, atendiendo a todas sus vertientes, así como a su propio desarrollo personal; c) la de solucionar problemas, entendiendo que el profesor es aquella persona que debe de estar cualificada, para dar respuesta a todos los conflictos que le pueda presentar el alumno, sean éstos de carácter cognoscitivo o psicológico, sin tener en cuenta que, el docente, no tiene el deber de poseer conocimientos específicos de psicología; d) la de suplir las deficiencias afectivas que el menor pueda tener de su ambiente familiar y, finalmente, e) la de mediar ante situaciones conflictivas, siendo el profesor en muchas ocasiones consciente de la realidad familiar que rodea al menor y, en determinados momentos en los que estas complicaciones puedan llegar a interferir de una manera negativa en el desarrollo propio del alumno, debe ejercer de agente intermediario llegando a aconsejar a la propia familia sobre los pasos a dar, para zanjar este conflicto negativo para el niño.

Es decir, enseñar es mucho más que enunciar una materia o ciencia, porque tiene como fin transmitir los contenidos de tal manera que se favorezca la interiorización, asimilación, aplicación y transferencia de esa información que se ofrece, a otros ámbitos del saber y a la propia vida. Con la enseñanza se pretende educar, incidir en la subjetividad para contribuir a la mejora de la vida de las personas (García Almiburu, 2007: 107) y en ese sentido están redactados los fines del sistema educativo (BOE 106:17165).

En la actualidad se exige al profesorado que sea capaz de interpretar los propósitos educativos de la sociedad, que se identifique con las finalidades que ésta asigna a la escuela y a las distintas etapas educativas. Para ello se le demanda que tome conciencia de los conceptos del centro, de la sociedad en general, de las situaciones de injusticia, y enfrentarse a ellos ofreciendo respuestas consensuadas y asumidas de forma colectiva. Debe, igualmente, ayudar al grupo de clase a comprender que los problemas no pueden

ser resueltos siempre por las demás personas, y por lo tanto tienen que enseñar a su alumnado a entender que el conflicto ético depende de las actitudes, mentalidades y comportamientos individuales, que tomen individualmente y las consecuencias que de ello se extraiga (Nieto y Tejedor, 1999:412).

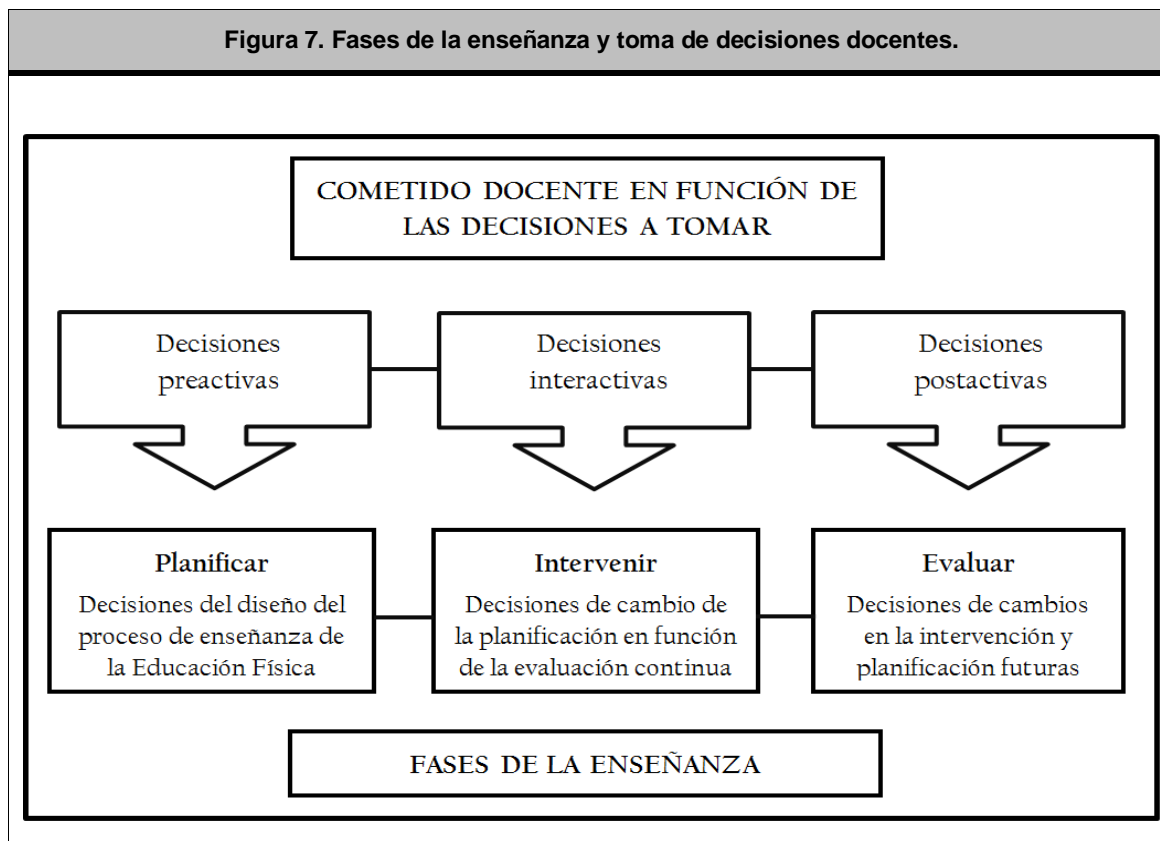
No es de extrañar que se reconozca formalmente la importancia de la figura docente en distintos foros y en las declaraciones de los organismos internacionales y naciones. Los requisitos de las sociedades modernas, los continuos progresos experimentados en todas las ramas del saber, la expansión de la educación y la prioridad de adaptarla a las nuevas necesidades de las personas y de la sociedad, hacen que la función docente se encuentre en el centro del interés y se considere un tema principal entre los planteados a escala mundial y ciertamente, las características de este siglo le exigen una preparación amplia y profunda (Sarrate, 2008: 2).

Explica Bernardo (2004:141) que la tarea de los profesores se mueve en una zona de autonomía, delimitada en la normativa del colegio, de tal suerte que cada profesor puede desarrollar su propio estilo y posibilidades educadoras. La actividad de los profesores no se limita a la que se realiza en presencia de los alumnos, ya que también es fundamental la adecuada preparación así como el juicio sobre los resultados de la actividad misma. Por eso la tarea programadora se erige en uno de los pilares del quehacer docente.

Esta planificación es la anticipación mental de las actividades que se van a realizar. Es una acción reflexiva que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículum y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan de futuro de actuación eficaz. Esta reflexión, origina numerosas decisiones a tomar durante el proceso de la misma (fig. 7).

Algunas de estas decisiones son de gran importancia, y dependiendo de ellas, la planificación puede cambiar su significado, la metodología a seguir en la intervención docente, o incluso su dinamismo o estatismo, dependiendo de la evaluación que se proponga de la misma y la capacidad de renovación que de ella surja. Así el profesor competente será, con respecto a la planificación, aquel que tome decisiones oportunas

que hagan que su proyecto de enseñanza sea útil, significativo, realista, eficaz, pensado para el alumno y contextualizado en su centro de trabajo (Viciano, 2002:45-47).



Viciano (2002:46)

Esta planificación no abarca solamente los contenidos del área, ya de por sí extensos y variados, sino también del material, su organización, distribución, utilización y reposición, y del espacio específico a veces sometido a agentes externos y otras muchas compartido con otros profesores que deben planificar su utilización (Plana, 1992:62)

La planificación del profesor incluye los procesos de pensamiento que lo ocupan antes de que tenga lugar la interacción en el aula, y también los procesos reflexivos que lo ocupan después de la interacción, y que conducen su pensamiento y la futura planificación (García Ruso, 2003:112)

McCutcheon (1980:8) matiza que esta planificación mental que realizan los profesores es quizá la parte de la enseñanza que tiene mayor potencial de ser la actividad docente

más profesional, ya que proporciona a los profesores la oportunidad de reflexionar y relacionar los conocimientos teóricos con los casos reales en diferentes momentos del día.

La capacidad de aprender de los alumnos y del mismo profesor, en base a los aciertos o errores de la propia actuación, tiene sus logros más gratificantes cuando puede plantearse contemplando abiertamente el propio papel y someterlo a constantes revisiones en las que le pongan a prueba los valores que sirven de base de la actividad como docente (Plana, 1992:63).

Fernández Vázquez (2007:214) manifiesta que una de las mayores diferencias entre la conducta docente preactiva e interactiva parece estar en la calidad de la actividad intelectual en que se implica el profesor. La conducta preactiva es más o menos deliberada. En una situación interactiva la conducta del profesor es más o menos espontánea.

Según Plana (1992) en todo profesor las condiciones que rodean su actividad docente deben ir acompañadas de una actitud experimental que ayuda a huir de la monotonía de las clases planteando nuevos retos tanto en la comunicación con los alumnos, como en los nuevos planteamientos de los contenidos que necesariamente se repiten cada curso (p. 63), al mismo tiempo que debe adoptar una actitud investigadora con sus alumnos, valorando sus inquietudes y adaptando los programas a las necesidades que sugiera la realidad educativa en la que se ve inmerso (p. 59).

Debemos entender que la tarea planificadora de los y las docentes forma parte del proceso de concreción de los estándares educativos reflejados en los diferentes referentes normativos, y donde éstos son adaptados a las características de un determinado alumnado. Por ello el tercer nivel de concreción es el más ligado a la práctica diaria de profesores y profesoras y recoge, con la máxima precisión, qué se quiere que un determinado alumnado aprenda y mediante qué actividades intentaremos que se de este aprendizaje.

En esta planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje realizada por el docente se pueden distinguir tres niveles en función del marco temporal en el que están suscritas.

En primer lugar una planificación a largo plazo determinada por una programación anual o de aula. Es un proyecto de trabajo de un curso académico, realizado por un profesor o profesora para un curso concreto en un centro educativo. Es más personal y está adaptado a un grupo clase (Viciano, 2002:24). Esta programación depende de muchos factores como los contenidos pedagógicos de los programas oficiales, el número de horas dedicadas al área de referencia, los recursos materiales, etcétera.

En segundo lugar, esta programación de aula queda integrada por un conjunto de unidades didácticas (UD) ordenadas y secuenciadas de acuerdo con los criterios de los y las docentes y las necesidades de cada grupo de alumnos y alumnas. Estas unidades didácticas son instrumentos de planificación de las tareas escolares diarias que facilitan la intervención del profesor y profesoras que le permite organizar su práctica educativa para articular procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad y aportando la ayuda pedagógica necesaria al grupo y a cada alumno que la compone. Se da respuesta a todas las cuestiones curriculares, o sea, al qué enseñar (contenidos), para qué enseñar (objetivos y competencias), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y el tiempo, materiales y recursos didácticos) y a cuestiones relativas a la evaluación del proceso.

Se puede considerar una planificación a medio plazo, y según Mazón (2005:19) se les llama “unidad” porque representa un proceso completo de enseñanza y aprendizaje y didáctica por ser una unidad elemental de programación de la acción pedagógica.

Según el decreto de la Generalitat de Catalunya 142/2007 (p. 159), los elementos que deben estar presentes en la elaboración de unidades de programación (o proyectos interdisciplinares) son:

1. Título y justificación de la unidad didáctica.
2. Duración y distribución temporal a lo largo del ciclo
3. Competencias básicas, área principal y otras áreas que se trabajen

4. Objetivos de aprendizaje
5. Contenidos
6. Criterios de evaluación.
7. Metodología (estrategias, situaciones y actividades de aprendizaje y de evaluación):
 - Organización y tipología de las actividades
 - Materiales.
 - Desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.
8. Reflexión sobre la práctica.

Las UD se articulan mediante unidades más pequeñas y que secuenciadas correctamente le dan significatividad a la primera. Estas unidades mínimas de programación que estructuran y organizan el currículum se les denomina “sesiones” y son el producto de planificar a corto plazo. Precisan de un marco de referencia descrito con anterioridad (UD) para que conjuntamente con otras unidades de sus mismas características cobren sentido los aprendizajes de los alumnos y alumnas. En el proceso de planificación constituye un escalón a caballo entre la programación del profesor a comienzos del curso, donde concreta la programación de aula y las unidades didácticas que va a desarrollar, y la práctica de la docencia durante el día a día en su función docente (Viciano, Salinas y Lozano, 2006).

El diseño de estas sesiones, es uno de los momentos más importantes en la tarea docente del profesor. Para ello se deben tomar una serie de decisiones que tendrán repercusión en el desarrollo de éstas, y que afectarán, tanto al contenido, como a la marcha de la misma. Por ello, es conveniente tener en consideración algunas cuestiones como por ejemplo: el tiempo útil de participación del alumnado, la coherencia con las programaciones de aula, los recursos espaciales y materiales de que dispone (Blasco y Mengual, 2008).

A pesar de que estas UD tienen diversos elementos que acabarán definiéndolas, lo que en realidad puede diferenciar unas de otras desde un punto de vista práctico, y por lo tanto vivencial para el alumnado, son las actividades elegidas para su desarrollo conjuntamente con las directrices metodológicas utilizadas en su ejecución.

Así lo manifiestan Clark y Yinger (1979). Estos autores explican que el punto de partida de la planificación de los profesores son las actividades. De la misma manera Zahorik (1975) apunta que contenidos, en primer lugar, y actividades, en segundo, son las decisiones primeras que los profesores tomaban cuando planificaban (citados en Fernández y Vázquez, 2007: 216).

Contreras (1998) expone que en realidad el currículum cuando verdaderamente se materializa no es en la mera definición de objetivos y contenidos, sino que de forma diferente hay que desarrollar prácticas que hagan posible su realización: las actividades. Su determinación implica la faceta más artística del maestro. Los profesores, concreta este autor en los especialistas en Educación Física, no parten, de la definición de objetivos y/o otros elementos curriculares similares, sino que buscan prioritariamente que las actividades en el patio o en el gimnasio rellenen el tiempo de enseñanza, hagan funcionar el grupo de alumnos y desarrollen el currículum. La interacción del estudiante con los contenidos se realiza a través de éstas, lo que produce las consecuencias educativas. Su selección ocupa un lugar fundamental por lo que han de estar adornadas por las notas de motivación, coherencia, representatividad y adecuada secuenciación (p. 87). Las actividades suponen la materialización o articulación de los contenidos en unidades molares de aprendizaje que no solo actúan aumentando la cantidad de conocimientos del alumno sino también desarrollando sus estructuras cognitivas. Su función es introducir al alumno en la esencia de la materia a fin de que sepa operar sobre ella mediante la creación de las correspondientes habilidades y estrategias (p. 260).

A este efecto Gess-Newsome (1999, citado en Acebedo, 2009:25) manifiesta que el uso de actividades significativas de aprendizaje, que incluyan demostraciones, analogías, metáforas, etc. para ampliar la comprensión del contenido del tema, depende de las propias características del contenido, del dominio que el profesor tenga del mismo y del conocimiento previo del tema que tengan los estudiantes, entre otras cosas. Estas actividades pueden ayudar a los estudiantes a relacionar sus ideas previas con la nueva información recibida y, de esta forma, desarrollar nuevas ideas más adecuadas. Así mismo, estos saberes también permiten al profesor tener mayor fluidez en su discurso y la identificación de aplicaciones del tema que conecten con la vida cotidiana de sus estudiantes.

Expone Scheffler, citado por García Almiburu (2007:107), que una tarea docente es considerada educativa a partir de la aplicación de tres rasgos característicos:

- Por lo que respecta a la intención de educar, no es necesario que el profesor la esté actualizando de manera explícita mientras realiza todas y cada una de las acciones docentes concretas, pero esa intención sí debe estar presente y ha de poder aplicarse toda la actividad considerada en su conjunto.
- En relación con los medios empleados para la enseñanza, el profesor debe operar de manera que si se le preguntara en cualquier momento porque actúa así, puede ir a señalar un motivo educativo razonable para su acción.
- Por último, para que una acción pueda considerarse educativa hay que tener siempre en cuenta el tipo de aprendizaje que suscita. Esto afecta a elección de la materia que se enseña y a los objetivos, la metodología, las actividades que se emplean para alcanzarlos, etc. Además, el profesor ha de hacerse cargo del nivel de cada alumno, y debe respetar la naturaleza propia de lo que enseña, consciente de que no transmite solamente conocimientos sino que también ha de fomentar el aprendizaje de principios, habilidades, actitudes, hábitos, técnicas, compartimientos, etc. y cada una de las de estas categorías requiere el empleo de procedimientos didácticos diferentes.

Es evidente que la tarea docente es una profesión exigente que demanda de un desarrollo profesional continuo que, partiendo de la formación inicial, va evolucionando, mejorando y adaptándose a la realidad. Esta formación permanente, según Day (2005), citado en Márquez Aragonés (2009:39), se produce en tres entornos: en la enseñanza directa, con la asistencia a cursos, seminarios, conferencias, etc., y en el aprendizaje por el trabajo y la colaboración con profesionales dentro y fuera del centro escolar.

En este sentido la LOE contempla la formación permanente de este colectivo, constituyendo éste un derecho y una obligación de todo el profesorado, al mismo tiempo que una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios

centros. Entre otros preceptos deberá contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención a la diversidad y organización encaminados a la mejora de la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros educativos (BOE 106:17184).

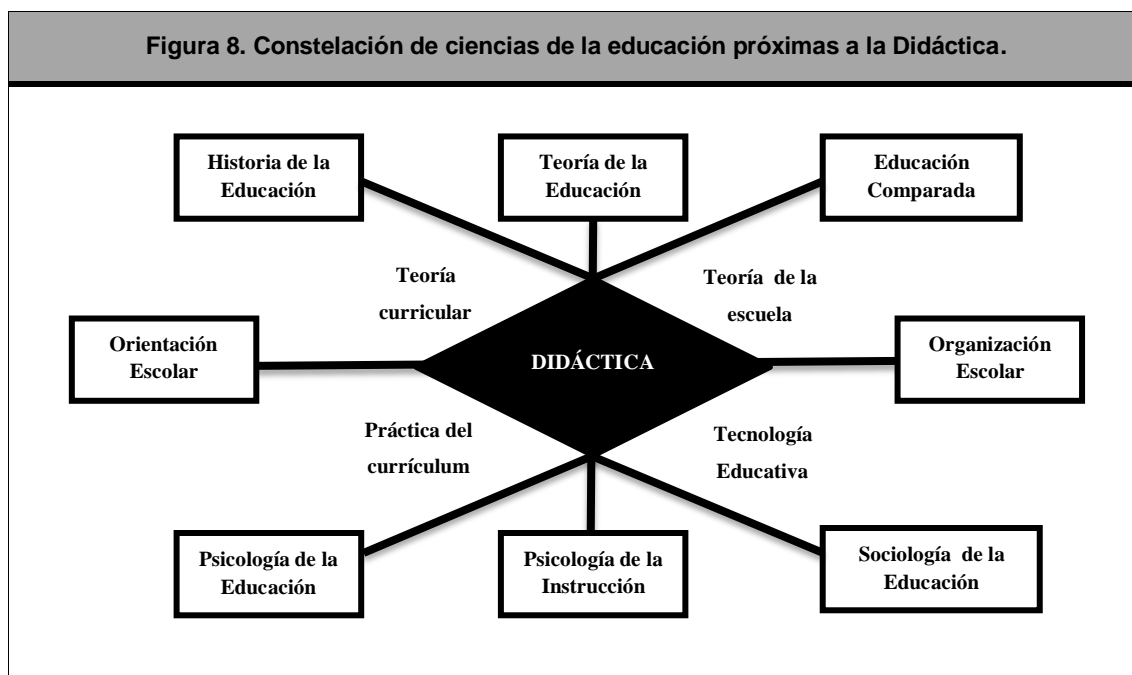
2.2. La importancia del conocimiento didáctico del contenido.

García Almiburu (2007:107) señala que para enseñar una determinada materia no es suficiente con conocerla porque así sólo se está capacitado para enunciarla, pero no para enseñarla y por tanto tampoco para educar por medio de ella. Saber enseñar es un tipo de saber diferente a conocer el contenido de la ciencia que se transmite.

Tradicionalmente la didáctica se ha encargado de aportar el saber necesario a docentes para acercar los conocimientos más teóricos a sus alumnos. Se ha considerado como la ciencia educativa que estudia e interviene en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del alumnado.

Debemos considerar que la Didáctica se apoya en un conjunto de ciencias próximas que contribuyen en su desarrollo (fig. 8) y tiene una concreción interna que va de lo general a específico. De esta manera tenemos la “Didáctica general” que se ocupa de los principios generales y normas para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos. Estudia los elementos comunes a la enseñanza en cualquier situación ofreciendo una visión de conjunto. También ofrece modelos descriptivos, explicativos e interpretativos generales aplicables a la enseñanza de cualquier materia y en cualquiera de las etapas o de los ámbitos educativos. La “Didáctica Especial” trata de la aplicación de las normas didácticas generales al campo concreto de cada disciplina o materia de estudio. Hoy día se utiliza también la denominación de “Didácticas específicas”, entendiendo que hay una para cada área curricular: didáctica del lenguaje, de la matemática, de las ciencias sociales o naturales, de la expresión plástica, de la Educación Física, etc. Finalmente tenemos la “Didáctica Diferencial” también llamada “Didáctica Diferenciada”, que se aplica específicamente a situaciones variadas de edad o características de los sujetos. En el momento actual, toda la Didáctica debería tener en

cuenta esta variedad de situaciones y hallar las necesarias adaptaciones a cada caso (Mallart, 2001:12).



Mallart (2001)

Según Contreras (1998:30), haciendo referencia a Shulman (1986), para que el alumno tenga las máximas oportunidades para aprender, el profesor debe ser capaz de poner en relación las condiciones temporales, espaciales y materiales. De cara a una mejor relación de dichas condiciones el profesor debe tener suficientes conocimientos de contenidos que resulta de tres tipos: a) conocimientos del contenido del área; b) conocimiento de contenido pedagógicos; y c) conocimiento de contenido del currículum.

El término “*conocimiento didáctico del contenido*” (a partir de ahora “*CDC.*”) se relaciona con la figura del anteriormente citado Lee S. Shulman (Bolivar, 1993; García Ruso, 2003; Salazar, 2005; Bolivar, 2005; Acevedo, 2009; Mansilla y Beltran, 2013). En 1985 Shulman como parte de su discurso presidencial de la AERA (American Educational Research Association), planteó la necesidad de indagar en el paradigma perdido de la investigación educativa: El desarrollo del conocimiento del docente en la enseñanza. Lo establece como el programa perdido por la falta de desarrollo investigativo que se concentre en dilucidar las formas de comprensión cognitiva del

contenido de la enseñanza por parte de los profesores y profesoras. Con esto postuló el estudio, no sólo de las formas de comportamiento del docente, sino también de su pensamiento (Salazar, 2005:2).

El CDC “es aquel conocimiento específico que poseen los docentes acerca de cómo enseñar un contenido concreto a un grupo de estudiantes con la finalidad de promover la comprensión y adquisición de competencias, fruto de un largo proceso y que algunos autores sitúan como propio de los docentes expertos” (Gudmundsdóttir, 1991; Bolívar, 1993; Mulhall, Berry y Loughran, 2003, citados en Medina y Jarauta, 2013: 603).

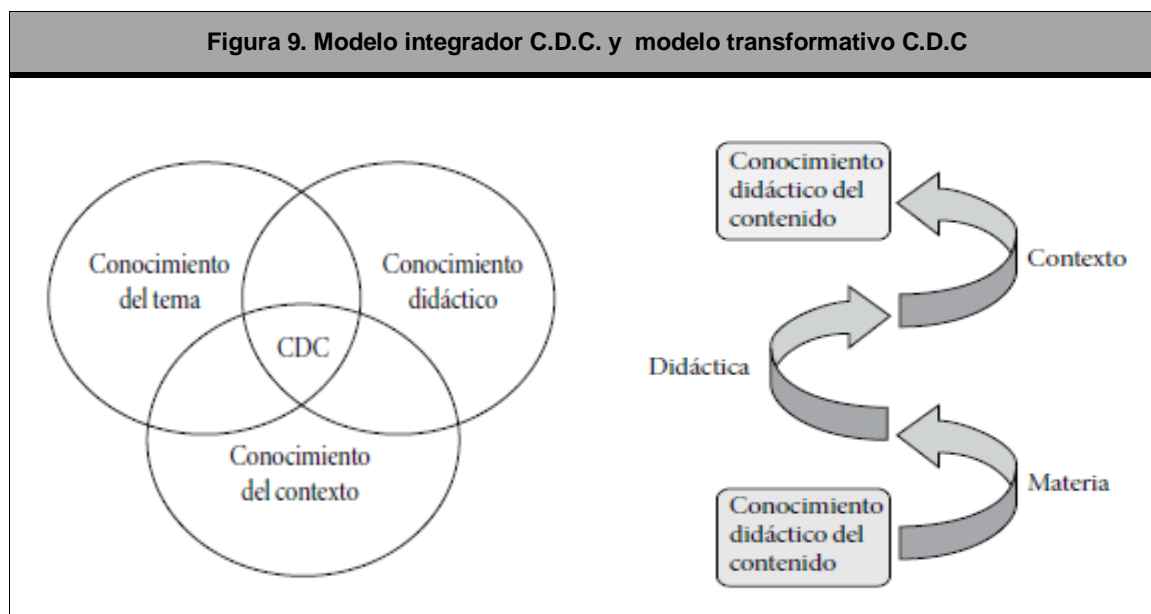
Para Carter (1990:305) el CDC involucra tanto lo que los profesores saben sobre la materia que enseñan como el saber transmitir ese conocimiento a sus alumnos en las situaciones concretas del aula. Este conocimiento implica un dominio de la materia por parte del profesor y un conocimiento amplio de los intereses y motivaciones de los alumnos. Se encuentra en la intersección entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico, ambos necesarios para conformar el conocimiento indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Gudmundsdottir (1990) valora que es el componente más importante del conocimiento base para la enseñanza; construido desde la práctica y a través de un proceso de organización y transformación, incluye la comprensión de lo que significa la enseñanza de un contenido particular y de los principios, técnicas y maneras de representar didácticamente ese contenido (Gudmundsdottir, 1991; citado en Medina, Cruz, Jarauta y Mentado, 2011:1041)

Gess-Newsome (1999), citado en Salazar (2005:9), Acevedo (2009: 26-27) y Mansilla y Beltrán (2012:31) desarrolló dos modelos teóricos para intentar explicar la formación del C.D.C. (fig. 9):

- **El modelo integrador** representado como diagrama de Venn, considera el CDC cómo resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto.

- **El modelo transformativo** contempla el CDC cómo el resultado de una transformación del conocimiento didáctico, del contenido de la materia y del contexto.



Mansilla y Beltrán (2012:31)

“Este CDC se plasma en la habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el profesor pueda hacerla después comprensible al alumno. No solo incluye la comprensión de la disciplina, en sus niveles sintáctico (los procesos de investigación propios de cada disciplina) y sustantivo (los hechos, fenómenos, conceptos, teorías, modelos y paradigmas de cada disciplina), sino también su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, los elementos que potencian o dificultan su aprendizaje, las preconcepciones del alumnado, etc.” (Wang y Volkman, 2007, citados en Medina y Jarauta, 2013:603).

Acebedo (2009:24), citando a varios autores, indica que el CDC puede facilitar la comprensión de cómo un profesor principiante que conoce una materia se convierte poco a poco en maestro de ésta “mediante la utilización de una serie de recursos y estrategias didácticas, “que implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema al conocimiento escolar objeto de enseñanza y aprendizaje”(…)“es una combinación adecuada entre el

conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico relativo a cómo enseñarla”

La influencia del conocimiento del contenido es también relevante en la configuración del currículum. Los profesores a la hora de tomar decisiones para la elaboración del plan de estudios, para su diseño curricular, para las diferentes y sucesivas planificaciones dejan siempre entrever sus intereses y motivaciones (García Ruso, 2003:124).

Piéron (2005:155) expresa que se supone, con razón, que los pensamientos y los valores del profesorado influyen en lo que hace dentro del aula (también lo hace extensible a la enseñanza de las actividades físicas y deportivas), y que por lo tanto es necesario esforzarse por comprender sus juicios y decisiones, tanto en materia de programación como en la organización de las actividades en clase.

Toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del docente y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye este o bien cómo se aprende (Salazar, 2005:2).

2.3. El paradigma del pensamiento del profesor en la investigación educativa.

Coincidimos con Prieto (2008:333) y al hilo de lo expuesto con anterioridad que el profesorado se establece como una de las figuras esenciales en la educación y formación del menor, ya que será éste el que se erija como agente destacado y referente educativo dentro del marco escolar. Conociendo esta realidad resulta necesario indagar en la figura del profesorado, así como de los diferentes factores que van a influir y condicionar su práctica docente, adentrándonos de esta manera en el ámbito de la investigación educativa, entendiendo ésta como un campo de investigación que “trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda de conocimiento en el ámbito educativo”(…)”el concepto ha ido cambiando y adoptando nuevos significados al tiempo que aparecen nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo” (Blasco y Pérez: 2007:19).

McMillan y Shumacher (2005:6-7) exponen diferentes motivos por lo que este tipo de investigación ha sido tan valiosa:

- a) La necesidad científica en lo que se refiere a la implantación de nuevas legislaciones educativas, con el agravante de que cada vez son menos estables en el tiempo y susceptibles de ser cambiadas.
- b) Cada vez existen más instituciones, ya sean académicas, fundaciones, grupos privados, etc., que manifiestan un interés por el estudio de situaciones y/o problemáticas educativas.
- c) La necesidad de revisión de las investigaciones ya realizadas.
- d) El fácil acceso a todo tipo de investigaciones educativas. En este aspecto se debe vigilar con la credibilidad y calidad de la información que se puede encontrar.
- e) A partir de la colaboración entre investigadores, muchas veces a tiempo parcial, ayuda a elaborar estudios que a posteriori guiaran a educadores en la interpretación, intervención y transformación, si así lo cree conveniente, de su práctica educativa.

Durante los años 70, el avance en el campo de la investigación educativa representó un desarrollo importante y se llevaron a cabo muchas investigaciones dirigidas a identificar los factores que determinan la eficacia docente. Se asumió el paradigma “proceso-producto” como el marco teórico y metodológico más adecuado para la investigación educativa (Fernández Vázquez, 2007:205), pero la objetividad de estas investigaciones, la inconsistencia de sus resultados y la escasa aplicabilidad, favorecieron la búsqueda de nuevas alternativas de investigación (García Ruso, 2003:108), empezándose a proponer modelos mediacionales, naturalistas o ecológicos (Marcelo, 1985:99).

Entre los diferentes nuevos paradigmas nos centraremos en el llamado “*pensamientos del profesor*”. El factor que diferencia a la investigación basada en los pensamientos del profesor de otros enfoques es precisamente la preocupación que tiene por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Se asume como premisas fundamentales que, en primer lugar, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. En segundo lugar, se

acepta que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta (Fernández Vázquez, 2007:207).

Jiménez y Feliciano (2006:113) manifiestan que el desarrollo del paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor, y al margen del modelo explicativo, ha enriquecido considerablemente la investigación sobre la enseñanza.

Carter (1990:292) sugiere que el énfasis de la investigación debería ponerse tanto en el conocimiento del profesor como en la manera en que ese conocimiento es aprendido.

Según García Ruso (2003:108 y sig.) las influencias de esta corriente son tres:

- a) La influencia de la Psicología Cognitiva: Las críticas a la corriente psicológica conductista desencadenan cambios que finalmente confluyen en una nueva corriente psicológica, la cognitiva. Estos cambios plantean que entre el estímulo y la respuesta existen unas variables que modulan ésta última. En sus inicios básicamente se centraron en los procesos cognitivos básicos: percepción, atención y memoria, aunque también hubo mucho interés en el procesamiento de la información siendo fundamentales los estudios de cómo el sujeto recibe la información, la selecciona y la recupera. Se interpreta que los seres humanos tienen la capacidad de procesar esta información, almacenarla en la memoria, reorganizarla, tomar decisiones adaptadas al contexto y convertir estas decisiones en acción a través de la planificación.

- b) La Antropología Social: Dentro de esta corriente al hablar de los orígenes del pensamiento del profesor encontramos como referente la figura de Philip W. Jackson. En su obra "*Life in the Classrooms*" (1990), propone que para comprender el comportamiento del profesor es necesario analizar los procesos internos que determinan su actuación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hace distinción entre la enseñanza interactiva entendida esta como aquella que tiene lugar en presencia de los alumnos, y la enseñanza preactiva como aquella que se realiza sin la presencia de los alumnos. El comportamiento del profesor en la enseñanza interactiva se caracteriza por la espontaneidad, la rapidez y la irracionalidad, con un alto grado de incertidumbre, imprevisión e

incluso confusión sobre los acontecimientos del aula. Por el contrario, en la enseñanza preactiva parece mediar un tipo de actividad intelectual más reflexiva.

- c) La Teoría Curricular: Existe una crítica a la teoría curricular tradicionalista del momento, que enfocaba el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la teoría a la práctica, donde el profesor se configuraba como el emisor, no productor, y posterior ejecutor de la teoría curricular que le viene dada por los especialistas del currículum, en un intento de guiar al docente en la planificación de la clase diaria. Como respuesta surge la orientación empírico – conceptual que representa una nueva visión en la teoría curricular. Esta perspectiva de la construcción teórica del currículum basada en la práctica y que supone que los profesores deben participar de forma activa en la toma de decisiones educativas, a partir de su propio razonamiento práctico, y aceptar conscientemente las consecuencias de sus acciones.

Contreras (2008:4), citando a diversos autores, manifiesta que son numerosos los factores que han definido la investigación sobre el pensamiento del profesor, destacando:

- a) Las críticas al modelo proceso-producto de las investigaciones sobre la enseñanza. Estas negaron la validez de las explicaciones conductistas a la compleja actividad cognitiva (citando a Perafán y Adúriz-Bravo, 2002);
- b) El interés por el estudio de la conducta del profesor basado en el pensamiento como un proceso cognitivo que incide en cómo actúan los profesores (citando a Pérez Gómez, 1988)
- c) La consideración de que la acción de un profesor está influenciada por sus pensamientos, juicios y decisiones. Por lo cual se debía estudiar los procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza (citando a Shavelson y Stern, 1983)
- d) La masiva proliferación de estudios relacionados con las concepciones de los alumnos y el cambio conceptual (citando a Hewson y Hewson, 2003).

Concebir la tarea docente no como un proceso de aplicación de destrezas, sino como un proceso cognitivo de resolución de problemas y de toma de decisiones conduce a percibir al profesor como un sujeto que interacciona constantemente con el entorno, que procesa la información acerca de las situaciones de enseñanza y que piensa continuamente que hacer de inmediato (Marcelo, 1985:100).

En otras palabras, si entendemos al docente como un individuo reflexivo, también debemos entender que esta reflexión le conduce a la necesidad de tomar decisiones, entre ellas las preactivas, relacionadas con la planificación del diseño en su última etapa de concreción, y antesala del trabajo de programación que el docente realiza, y que podemos considerar de vital importancia para el diseño de los planes de trabajo en el que se verá inmerso un determinado alumnado.

Tal y como expone Díaz Lucea (2001:246), tanto la planificación como la programación parten del proceso reflexivo del profesor tratando de transmitir ciertos aprendizajes al alumnado. Concreta que la programación, entendiéndola como el paso intermedio entre teorías pedagógicas y el ejercicio de la enseñanza, está influenciada por las teorías particulares de cada profesor y por lo que éste considere que es importante para sus alumnos dentro de un contexto determinado, por su forma de pensar y por la idea que posea de la enseñanza.

Debemos ser conscientes que en todo proceso de comunicación, y el proceso de enseñanza y aprendizaje lo es, se transfieren estructuras, no solo modos, aforismos o gestos. Difícilmente un profesor podrá comunicar aquello que no sea, no sienta o no viva. (Lagardena, 1988, citado en Plana, 1992:61).

El docente va a sumar dentro de su práctica educativa diferentes creencias, convicciones y escalas de valores que, sin lugar a dudas, va a transmitir en su discurso pedagógico con sus alumnos (Prieto, 2008:328). Es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, por ello podemos decir que sus pensamientos guían y orientan su conducta (Clark y Yinget, 1979, Shavelson y Stern, citados en Serrano, 2010: 269)

Así mismo, Serrano (2010:268), citando a Llinares, (1996) y Moreno Moreno y Azcárate (2003), anota que dentro del denominado paradigma del pensamiento del profesor, la tendencia actual parece ser la de inclinarse por la profundización en el contenido del conocimiento profesional, el cual se ha estudiado a partir del estudio del contenido del conocimiento, de las percepciones, de las creencias y de los procesos de pensamiento de los profesores.

Carreiro da Costa (2004: 49-50), y citando a diversos autores, formula que:

- a) En la enseñanza general, estudios sobre las creencias y el conocimiento de los profesores han demostrado que las creencias orientan sus decisiones curriculares y sus acciones en clase (Clark & Peterson, 1986; Eisner, 1992) y que los profesores que presentan niveles similares de conocimiento concretizan su enseñanza de maneras distintas debido a las creencias que comparten (Ernest, 1989).
- b) De la misma manera, en Educación Física, estudios recientes sobre los procesos de pensamiento y acción de los profesores han confirmado los resultados verificados en la enseñanza general. La actividad pedagógica de los profesores (sus prácticas de planificación y de interacción en clase) está influenciada por sus creencias, valores y expectativas (Ennis & Chen, 1995; Ennis & Zhu, 1991; Onofre, 2000; Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003; Rocha & Carreiro da Costa, 1999).
- c) Las acciones de los profesores son frecuentemente condicionadas por factores contextuales (Tyson, 1996) y por cuadros de referencia personales tales como, entre otros, sus creencias sobre los objetivos educativos, los alumnos y el proceso de aprendizaje (Eisner, 1992); sus percepciones sobre lo que es una buena calidad de la enseñanza (Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003); su conocimiento y experiencia curricular (Grossman, 1995; Ennis, 1994); sus percepciones sobre su propia capacidad didáctica y su sentimiento de auto-eficacia (anafre, 1992; anafre & Carreiro da Costa, 1996; Onofre, 2000; Onofre, Carreiro da Costa & Marcelo, 2003); y también sus atribuciones causales sobre la predisposición de los alumnos (Clark & Peterson, 1986).

Debemos ser conscientes que el conjunto de percepciones, valores, y creencias particulares llevarán al docente a tomar un conjunto de decisiones en su quehacer profesional. Desde los posicionamientos metodológicos hasta la selección de determinadas actividades estarán supeditadas en cada profesional por sus singularidades psicológicas. Por ello es de interés para nuestra investigación indagar sobre dichas singularidades que son susceptibles de condicionar la toma de decisiones y por lo tanto la conducta profesional, básicamente de tipo preactivo, y más concretamente en relación con la disciplina de estudio como posible recurso didáctico o centro de interés en los planteamientos docentes en la Etapa Primaria, y en el área de Educación Física.

2.4. La importancia de la percepción y la actitud en el proceso de toma de decisiones.

Al recopilar información que nos aporte conocimiento con relación a los conceptos de “percepción” y “actitud” empezamos a ser conscientes de la dimensión teórica que estos términos pueden alcanzar siendo contenidos ampliamente desarrollados bajo distintas interpretaciones y por multitud de autores. El nivel de análisis que aquí se presenta estará directamente relacionado con los intereses de nuestra investigación y por ello se expondrá determinada información que ayude en la comprensión del desarrollo de la misma pero sin profundizar extensamente en los posicionamientos teóricos que tienen cada uno de ellos. Destacamos entre esta información las interpretaciones, más o menos, normalizadas de estos términos y la relación entre los mismos, poniendo especial atención en la actitud y los elementos que la configuran, sus funciones, las características de los procesos que influyen en la modificación de ésta y su importancia en la articulación de modelos teóricos relacionados con la conducta.

Muñoz Marrón (2009:41-47) nos explica que el concepto “*percepción*” está presente en nuestra cultura desde los tiempos remotos de los filósofos griegos, siendo objeto estudio y teoría desde multitud de corrientes o posicionamientos a lo largo de los últimos siglos de nuestra era, entre los que destaca: funcionalismo, estructuralismo, conductismo, la escuela de la Gestalt, Gibson o su teoría de la percepción directa o ecológica, enfoques relacionados con el procesamiento de la información, la teoría computacional o el constructivismo.

En relación con las actitudes y siguiendo a Allport (1935) la preocupación por el estudio de éstas se remonta a 1862, cuando Spencer parece que por primera vez utilizó el término “actitud” en el sentido que posteriormente se consolidó en Psicología Social y que fue introducido por Thomas y Znaniecki en 1918. A partir de este estudio la Psicología Social, con unas u otras matizaciones, entenderá las actitudes como forma de relación de un sujeto con un objeto social, entendiendo por objeto social tanto personas, situaciones sociales como problemas sociales. Los principales reportes teóricos se pueden situar en las corrientes conductistas (condicionamiento clásico, condicionamiento operante y aprendizaje vicario) y en las de tipo funcionalista (Sánchez Fernández y Mesa, 1998).

Pickens (2005:52) nos indica que percepción y actitudes están estrechamente relacionadas como parte de los procesos que nos permiten interpretar nuestro entorno. A este respecto Richardson (1996), citado en Chiner (2011:161), mantiene que percepciones y actitudes constituyen dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas al componente afectivo de dicho desarrollo y las percepciones al componente cognitivo.

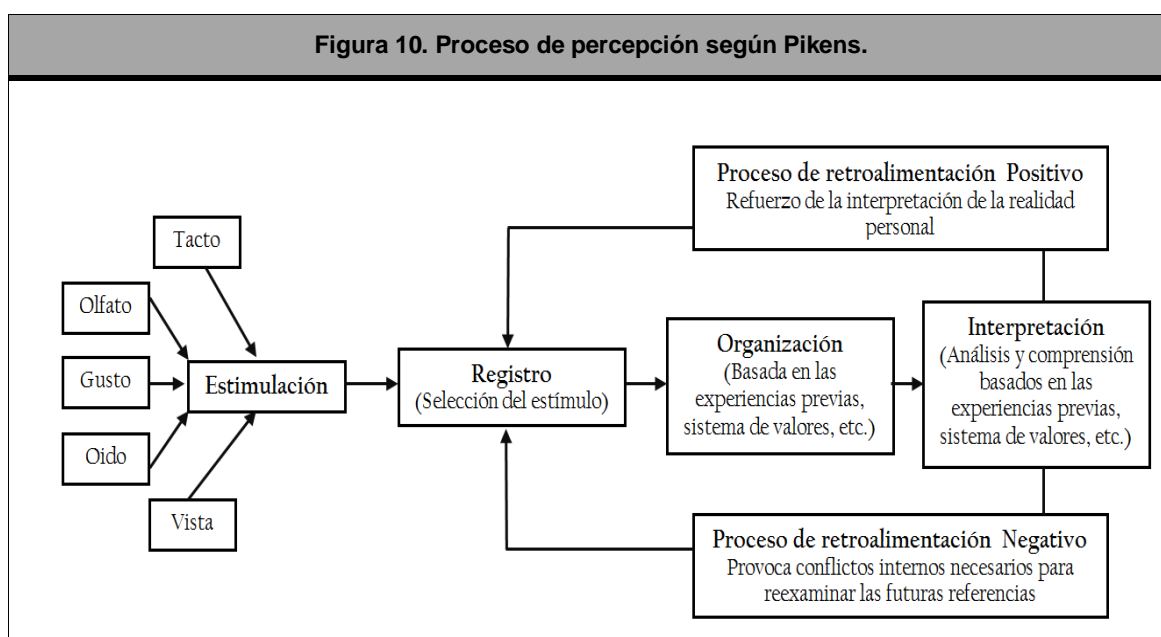
Desde una perspectiva psicológica, podríamos concretar que la *percepción* es el resultado de procesos de carácter superior relacionados con la manera que nuestro cerebro organiza, integra e interpreta las sensaciones, es decir con la manera en como organiza la información que proviene de los sentidos y la dota de significatividad hasta que llega al reconocimiento de los objetos, hechos o situaciones. A partir de este reconocimiento somos capaces de determinar de qué tipo de objeto se trata y podemos atribuirle una serie de cualidades a partir de lo que ya conocemos del objeto. Esta integración de sensaciones, este proceso constructivo que es la percepción, implica diferentes procesos cognitivos como la memoria, ya que está afectado por experiencias y aprendizajes previos. Es el resultado final de una serie de procesos de gran complejidad de los que no somos conscientes en la mayoría de ocasiones (Muñoz Marrón, 2009:10-11).

Añade esta autora que cada uno de nosotros tenemos una manera diferente de interpretar los estímulos sensoriales que recibimos, y llegamos a interpretaciones diferentes y

producimos respuestas diversas, ya sean manifiestas en acciones o encubiertas en forma de motivación, actitudes o sentimientos.

Morris y Maisto (2005:123-124) indican que, “la percepción consiste en descifrar patrones significativos en medio de una masa desordenada de información sensorial. En último término, es el cerebro el que interpreta el complejo flujo de la información procedente de los sentidos”. Por ello la “percepción es una combinación de información de nuestros sentidos, la experiencia previa y el cableado de nuestro encéfalo” (p. 136), estando condicionada por nuestras motivaciones, valores, expectativas, nuestro estilo cognoscitivo (forma personal de tratar con el ambiente que se desarrolla conforme maduramos, la experiencia y nuestros rasgos culturales y nuestra personalidad (p. 137-139).

Expone Píkens (2005:54) que el proceso de percepción sigue cuatro etapas que en parte se retroalimentan: estimulación, registro, organización e interpretación (fig. 10).



Píkens (2005:57)

El término *actitud* (es) procede del ámbito de la psicología social y está “considerado por la mayoría de los autores como una tendencia evaluativa hacia un objeto socialmente relevante” (...)”es social porque se aprende o adquiere en el proceso de socialización” (...)” como resultado de dicho proceso estas pueden modificarse y ser el

resultado de un cambio social, desempeñando un papel importante en el funcionamiento psicológico de las personas (Pacheco Ruiz, 2002:175).

Podemos encontrar multitud de definiciones en función de los autores consultados, entre las que destacamos:

- Allport (1935:810) las define como “un estado de disposición mental y neuronal, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones con los que se relaciona.”

- Para Fishbein y Ajzen (1975:6), que posteriormente hablarían de la Teoría de la acción razonada, son “una predisposición aprendida para responder conscientemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado”

- Según Bustos (1993:5) son “disposiciones o tendencias a responder de una manera más o menos emocional a ciertos objetos o ideas, por ello, implican un punto de vista, un criterio sobre el objeto que las motivan”.

- Según Morris y Maisto (2005:421) “es una organización relativamente estable de creencias evaluativas, sentimientos y tendencias de conducta hacia el objeto. Las creencias incluyen hechos, opiniones y nuestro conocimiento general acerca del objeto. Los sentimientos abarcan amor, odio, agrado, desagrado y sentimientos similares. Las tendencias de conducta se refieren a nuestras inclinaciones para actuar de ciertas maneras hacia el objeto, aproximarnos a él, evitarlo, etc.”

- Dosil (2002:44) las cataloga como “un conjunto de creencias, sentimientos y tendencias que predisponen a actuar de una determinada manera al individuo” y determina su carácter multidimensional que integra diversos componentes:

- Componente cognitivo: hace referencia a las convicciones, *creencias*, *valores*, ideas, *expectativas*, etc.... que una persona tiene sobre algo. Los conocimientos

incluidos en este sistema son juicios de valor, tales como verdadero o falso, bueno o malo, positivo o negativo, deseable o indeseable ...

- **Componente afectivo:** hace referencia a las emociones y sentimientos vinculados a un determinado objeto. Es decir, sentirse bien o mal cuando se piensa en algo predispondrá favorablemente o desfavorablemente. Son sentimientos de signo positivo o negativo que suscita en el individuo aquel objeto que es foco de la actitud, dichos sentimientos están determinados por la ubicación que la persona atribuye a ese objeto en zonas de atracción o rechazo dentro de su sistema de valores (Durán, 1989:21).

- **Componente conductual:** hace referencia a la predisposición, tendencia o inclinación a actuar o reaccionar de una determinada manera respecto a un objeto. Durán (1989:21) los cataloga como motivacionales y los describe como “tendencias latentes a la acción que se fundan en necesidades biológicas o culturales que hacen al individuo muy sensitivo a algunos estímulos”. Otros autores lo citan como componente conativo (Castro de Bustamante, 2002:40).

Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez (2007:242) puntualizan que para la mayoría de autores, el componente afectivo se considera como el elemento más esencial o específico de la actitud.

Rivera y de Garcillán (2007:159-160) les atribuyen determinadas características o propiedades:

- Tienen un objeto. Es preciso que tengan un punto focal, sin importar si se trata de un concepto abstracto o un objeto tangible. El objeto puede ser una cosa física, o bien una acción. Además, el objeto puede ser uno solo o un grupo de objetos; también puede ser específico o general.

- Tienen dirección, grado e intensidad:
 - o **Dirección:** se muestra favorable o desfavorable ante el objeto, a favor o en contra.

- Grado: Cuanto le gusta o disgusta el objeto
 - Intensidad: El nivel de confianza de la expresión relativa al objeto o bien la fuerza que atribuye a su convicción.
- Poseen estructura. Están relacionadas, y por lo mismo, han de tener cierto grado de “congruencia”, pues de lo contrario surgirían conflictos.
 - Se aprenden, nacen de las experiencias personales con la realidad y también son resultado de la información que recibimos de nuestros amigos, de vendedores y de la prensa.

Gallardo y col. (2007:243-244), citando a Rodríguez (1989), Rockeach (1970/1979) y Eiser (1989) exponen también un listado de características propias de éstas, en parte coincidentes con el autor anterior, entre las que destacamos:

- Son experiencias subjetivas internalizadas, es decir, procesos que experimenta el individuo en su conciencia, aunque los factores que intervienen en su formación sean de carácter social o externos al individuo.
- Las actitudes son experiencias de una cosa u objeto, una situación o una persona. Debe existir una referencia a algo o a alguien para que se genere una actitud.
- Las actitudes implican una evaluación de la cosa u objeto, situación o persona. Cuando tenemos una actitud hacia algo o alguien, no sólo tenemos una experiencia, sino que ésta nos resulta agradable o desagradable.
- Las actitudes implican juicios evaluativos. La noción de actitud sugiere una cierta organización de las creencias, las reacciones o la capacidad de crítica.
- Las actitudes pueden ser positivas o negativas. Además de la favorabilidad/desfavorabilidad (dirección o signo), las actitudes se caracterizan por admitir diversos grados de intensidad o magnitud, especialmente en lo que se refiere al componente afectivo.

- Las actitudes se pueden expresar tanto a través del lenguaje verbal como no verbal. Así, los gestos, los silencios, las posturas, etc. expresan también actitudes.
- La expresión de una actitud se realiza, generalmente, con la intención de que sea recibida y entendida por otros.
- Las actitudes están más o menos relacionadas entre sí, en la medida que se refieren a objetos idénticos, similares o diferentes. Cuanto más relacionadas están entre sí, mayor es la probabilidad de que sean congruentes unas con otras desde el punto de vista lógico.
- Implican un grado de compulsión o de compromiso hacia la acción. Las actitudes, aunque con diverso grado de intensidad que depende de variados factores, impulsan al individuo a actuar.
- En cuanto disposiciones afectivas, las actitudes tienen de por sí cierta estabilidad. Esta dependerá de su grado de centralidad, pero en general, tienen un carácter estable (no son tendencias momentáneas que cambian fácilmente). Por ello, las actitudes son predecibles en relación con la conducta social.
- Son aprendidas, se desarrollan a partir de la experiencia, principalmente como resultado de un proceso de socialización. Esto permite contemplarlas como objetivos educativos de primera magnitud. La intervención educativa permite fomentar su formación y desarrollo, cuando son pertinentes, e inhibirlo, cuando no son adecuadas.
- Los tres grandes contextos configuradores de actitudes son el sociocultural, el familiar y el escolar.
- Juegan un papel básico en el conocimiento y la enseñanza, en el sentido de que el sujeto suele dar una respuesta preferencial hacia aquel objeto favorable de la actitud.

Briñol, Falces y Becerra (2007) les atribuyen las siguientes funciones:

- **Función de organización de conocimiento:** Guían la búsqueda y la exposición a información relevante, acercando a la persona a todos aquellos aspectos de la realidad congruentes con ellas y evitando aquellos elementos que les sean contradictorios. Ayudan a satisfacer una necesidad básica de conocimiento y control, estructurando la información en términos positivos o negativos. De esta forma, ante situaciones nuevas, nuestras actitudes permiten predecir qué cabe esperar de ellas, aumentando así la sensación de control (p. 460; citando a Brehm, 1966; Maslow, 1962; Murray, 1955).

- **Función instrumental o utilitaria:** Ayudan a la persona a alcanzar los objetivos deseados, y que les proporcionan recompensas, así como evitar los no deseados, y cuya consecuencia sea el castigo (p. 461).

- **Función de identidad y expresión de valores:** Juegan un importante papel en la definición y el fortalecimiento de la propia identidad. Las personas suelen manifestar públicamente sus actitudes expresando opiniones y valoraciones sobre multitud de asuntos y cuestiones. La expresión de las actitudes personales, así como sus correspondientes comportamientos, sirven para informar a los demás (e incluso a ellos mismos) de quiénes son (p. 462).

Una de las nociones fundamentales de la Psicología Social establece que cada persona va internalizando en el transcurso de su vida nuevos elementos culturales en un permanente enriquecimiento de su naturaleza social. Ese proceso incluiría la interiorización de nuevas actitudes o de componentes que refuerzan o modifican actitudes ya existentes (Durán, 1988:22).

Este hecho es de vital importancia para nuestro estudio donde parte de las hipótesis y objetivos establecidos contemplan un cambio en el sistema de actitudes por parte del profesorado con relación a nuestra disciplina de estudio.

En relación con esta modificación se han establecido dos enfoques básicos para esclarecer los principios que explican y estructuran tal pretensión: “*la Teoría de la Persuasión*” y “*la Teoría de la Disonancia Cognitiva*” (Castro de Bustamante, 2002:61).

- **Teoría de la Persuasión:** Esta teoría se centra en la utilización de argumentos por la gente para convencer a otros de que se requiere un cambio de mentalidad y quizás conducta (Hogg y Vaughan, 2010: 190). McGuire (1985), citado en Moya (2000:159) y Hogg y Vaughan (2010: 192), señala como variables que influyen en el proceso de persuasión y en su resultado a la fuente responsable de la persuasión, el mensaje y el receptor; las cataloga como variables independientes, es decir, “aspectos que un experimentador o comunicante pueden variar con el fin de hacer un mensaje lo más persuasivo posible”.
 - o La fuente de la persuasión: Suele ser una persona o un colectivo que emite un mensaje con la finalidad de modificar las actitudes de otros. Dos son las principales características asociadas a las fuentes con mayor poder persuasivo: la credibilidad y el atractivo. La primera (credibilidad) está relacionada con la competencia y sinceridad con que es percibida la fuente, es decir si el receptor considera que la fuente tiene conocimiento y capacidad para proporcionar información adecuada y, parecer lo suficiente sincera u honrada como para querer revelar el mensaje. Esta sinceridad dependerá, entre otros factores, de que sea percibida como carente de ánimo de lucro, de su falta de intención persuasora, del atractivo que ejerza sobre el receptor, de que hable en contra de las preferencias de la audiencia y de lo que haga sin saber que está siendo observada. Respecto a la segunda, podemos decir que las fuentes más atractivas a los ojos de la audiencia poseen un mayor poder persuasivo, determinando que se le preste más atención al mensaje e influyendo en la fase de aceptación, pues el receptor, a través del proceso de identificación, puede querer desear, pensar o actuar de la misma manera que lo hace la fuente. Las teorías implícitas de la personalidad estipulan como las personas solemos asociar al atractivo físico otras características positivas como honestidad, sinceridad y credibilidad.
 - o El mensaje: Dos son los tipos de mensajes que pueden darse en el proceso de persuasión: los racionales, en los cuales se presenta evidencia en apoyo de la veracidad de una proposición dada, y los emotivos, en los cuales se indica las consecuencias deseables o indeseables que pueden derivarse del mensaje y de su aceptación. No parece haber un acuerdo entre

investigadores entre cuál de estos tipos de mensajes es más eficaz y parece ser que depende de en qué se base la actitud que se quiere cambiar, si en aspectos cognitivos o afectivos. (Moya, 2000:161-162). No obstante la investigación ha demostrado que, dentro de los emotivos, los mensajes basados en miedos y amenazas a veces funcionan bien (Morris y Maisto, 2005:428).

Otro aspecto a destacar con relación al mensaje es si expresan sólo las ventajas y aspectos positivos de la propia posición (mensajes unilaterales) o también ofrecen los aspectos débiles o negativos de la posición defendida, o los aspectos positivos de las posiciones alternativas (mensajes bilaterales) (Moya, 2000:163). Según Jackson y Allen (1987) en general los mensajes bilaterales parecen ser más efectivos y esta eficacia es mayor cuando la audiencia está familiarizada con el tema del mensaje. Paralelamente, Petty y Cacioppo (1981), explican que existe alguna ventaja en favor de los mensajes unilaterales cuando se trata de audiencias con poco grado de instrucción y que están parcialmente a favor del contenido del mensaje (citados en Moya, 2000:163). Los mensajes por lo general tienen más éxito cuando presentan ambos lados de un argumento y cuando presentan argumentos nuevos que cuando son un refrito de los viejos argumentos escuchados muchas veces antes (Morris y Maisto, 2005:428).

Si nos referimos al tipo de conclusiones que queremos que llegue el individuo las investigaciones empíricas han demostrado que es más eficaz dejar que los propios receptores sean quienes extraigan sus propias conclusiones siempre y cuando estos estén lo suficientemente motivados y que el mensaje sea lo suficientemente comprensible. En el caso de audiencias poco interesadas o motivadas por el tema de la comunicación, o en mensajes muy complejos y difíciles, dejar la conclusión implícita puede ser perjudicial para la eficacia persuasiva. (Pett y Cacioppo, 1981; citados en Moya, 2000:164).

Un mensaje persuasivo debe tener su máxima repercusión inmediatamente después de ser presentado, o lo que es lo mismo los efectos disminuyen con

el paso del tiempo (Cook y Flay, 1978); sin embargo no existe un único patrón temporal: en algunos casos los efectos del mensaje pueden durar semanas o meses o incluso pueden desaparecer pasados algunos días (McGuire, 1985) (citados en Moya: 2000:168). Aunque existe un hecho contradictorio llamado “*efecto durmiente o adormecimiento*” que justamente describe que en ocasiones, el cambio de actitud observado era mayor cuando había pasado un cierto tiempo de lo que había sido inmediatamente después de la emisión del mensaje (Hovland, Lumsdaine y Sheffield, 1949; citados en Moya, 2000: 168, y Hoog y Vaughan, 2010:201).

- El receptor (o también la audiencia): Las características del receptor pueden causar un efecto u otro respecto a la incidencia del mensaje y el sentido del mismo. Por ejemplo, las personas más inteligentes pueden recibir mejor y comprender el mensaje, pero también, porque son más inteligentes pueden resistirse en mayor medida a ser persuadidos. “La autoestima también parece estar relacionada positivamente con la recepción y negativamente con la aceptación” (Nisbett y Gordon, 1967; citado en Moya, 2000: 165). Es decir, las personas con baja autoestima tienen menos confianza en sí mismos y se ven con menos capacidades, lo que les hace más dependientes de la opinión, pero a la vez estas personas parecen tener un menor interés por el mundo que les rodea y de ahí la probabilidad de recepción del mensaje es mucho menor. En relación con la edad y el cambio de actitud diferentes autores han sugerido diversas hipótesis (Hoog y Vaughan 2010:203):

1. La susceptibilidad a cambiar de actitud es alta en los primeros años de la vida adulta, pero disminuye gradualmente durante la vida; las actitudes reflejan la acumulación de experiencias relevantes (una línea negativa)
2. Las actitudes, los valores y las creencias u opiniones se cristalizan durante un periodo de gran plasticidad en los primeros años de vida adulta.

3. Hay una susceptibilidad durante la edad adulta joven y en etapas posteriores de la vida, pero menos susceptibilidad durante toda la vida adulta media.
4. Algunos individuos son susceptibles al cambio de actitud durante toda la vida.
5. La mayor parte de las posiciones fundamentales de un individuo se afirman firmemente durante la socialización preadulta: de ahí en adelante, la susceptibilidad al cambio de actitud desde ese momento baja.

Existen otros factores personales que influyen en un hipotético cambio de actitudes como pueden ser el género, las creencias u opiniones previas, los sesgos cognitivos, el grado de implicación del receptor o, su estado de ánimo, entre otros.

- **Teoría de la Disonancia Cognitiva:** Fue desarrollada por Festinger (1957) y se basa en que todas las personas buscamos una armonía en nuestras actitudes, nuestras creencias y nuestras conductas, y que intentamos reducir la tensión debida a la incompatibilidad entre dos o más cogniciones, entendiendo estas como pensamientos, actitudes, creencias, o estados de consciencia de la conducta, que son incompatibles o no concuerdan entre sí mediante la modificación de una, o más, de las cogniciones contradictorias y/o incompatibles. Esta teoría pone el acento en las creencias como componente central de una actitud. (Hogg y Vaughan, 2010: 215)

Esta situación de disonancia no se disipa de manera inmediata, ya que como respuesta el individuo se involucra en un trabajo cognitivo de doble curso: por una parte, intenta buscar elementos que reduzcan la disonancia entre las cogniciones y el objeto de la actitud; por la otra, es posible que tienda a disminuir la importancia que originalmente le ha otorgado a alguna de las cogniciones. Una vez seleccionada esta alternativa, las cogniciones sobre ella se hacen cada vez más inconscientes con la alternativa no elegida de manera que es probable que el individuo haga uso de alguna estrategia o de la combinación de varias de ellas con el fin de reducir la disonancia y alcanzar el equilibrio. Según Eiser (1989), citado en Castro de Bustamante (2002:69), estas estrategias son:

- La reevaluación de las dos alternativas, con el fin de hacer parecer más positiva la elegida y más negativa la no optada.
- Recordar de manera selectiva, los aspectos de la opción elegida que son congruentes con la decisión y obviar o restar importancia a los aspectos negativos de ella.
- Negar la libertad de elección, mediante la incorporación de argumentos cognitivos que nieguen la posibilidad de realización de la alternativa no elegida.
- Negar la posibilidad de las consecuencias de la acción, bien sea la alternativa elegida o de la no elegida.

Con estas estrategias de acción, el individuo busca reducir el efecto de la disonancia en un intento de conservación de la actitud existente. Si no funciona ninguna de estas estrategias o si su impacto no es determinante, supuestamente se dará un cambio de actitud como una forma de evitar la tensión creada por la disonancia cognitiva (Castro de Bustamante, 2002:70).

“La mayoría de las personas reconocen que las actitudes y las percepciones tienen influencia sobre el aprendizaje” (...) “cuando nuestras actitudes y percepciones son positivas, el aprendizaje se optimiza. Cuando son negativas, el aprendizaje se ve afectado. Es responsabilidad compartida del maestro y del alumno trabajar para mantener actitudes y percepciones positivas o, cuando sea posible, cambiar las actitudes y las percepciones negativas” (Marzano y Pickering, 2005:13).

Alonso y Grande (2004:381) afirman que existe una idea asumida por la mayor parte de los analistas: las actitudes y el comportamiento están estrechamente relacionadas. No es de extrañar que autores como Rivera y de Garcillán (2007:159) las definan como ideas cargadas de emociones que predisponen a un tipo de acción frente a una situación específica.

A este respecto Pickens (2005:48) afirman que las actitudes influyen en nuestras decisiones, guían nuestro comportamiento y el impacto de lo que recordamos de forma selectiva, a su vez se forman como del aprendizaje, modelando otros, y nuestras experiencias directas con personas y situaciones. Quizás por ello Crano y Prislin (2006:360) entienden que éstas predicen la conducta y las catalogan cómo “las joyas de la corona de la psicología social”.

A raíz de lo explicado hasta el momento debemos interpretar que indagar en el ámbito de las actitudes docentes hacia un objeto determinado es de interés para indagar en la conducta que rige los actos educativos de estos profesionales, por lo que pensamos que es también imperativo buscar modelos teóricos en el comportamiento humano que orienten nuestra investigación encontrando en las teorías de Ajzen y Fishbein un modelo que se amolda a nuestro enfoque y necesidades y que según Cooke y Skeeran (2004:159) sea “probablemente la explicación dominante de la relación entre cogniciones y conducta en psicología social”. Nos referimos a la Teoría de la Acción Planificada.

Ajzen y Fishbein (1980:26) subscriben que existe un cierto acuerdo en considerar las actitudes como un factor importante en la determinación de las conductas externas.

Estos autores (1975/1980) desarrollan la Teoría de la Acción Razonada que “parte del supuesto que los seres humanos son esencialmente racionales y que esa cualidad les permite hacer uso de la información disponible para el ejercicio de decisiones a nivel conductual” (Reyes, 2007: 69). La mayoría de los comportamientos sociales relevantes están bajo el control volitivo del sujeto y siendo el ser humano un ser racional que procesa la información que dispone en forma sistemática, utiliza dicha información estructurada para formar la intención de realizar o no realizar una conducta específica (Stefani, 1993:207).

Según Ubillos, Mayordomo y Páez (2004) el modelo de la Acción Razonada afirma que la conducta está influenciada por la intención de conducta, y ésta a su vez está influenciada por la actitud y la norma subjetiva. Hogg y Vaughan (2010:158) definen estos elementos como:

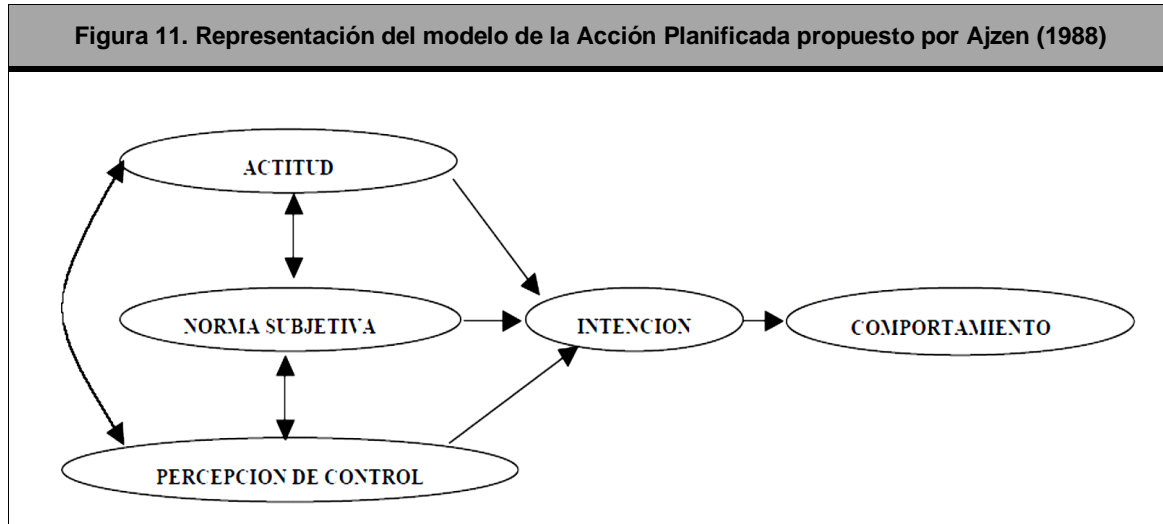
- Norma Subjetiva: producto de lo que el individuo percibe respecto de las creencias de otros.
- Actitud hacia la conducta: producto de las creencias del individuo acerca de la conducta determinada y de cómo se evalúan esas creencias u opiniones.
- Intención conductual: una declaración interna para actuar.
- Conducta: la acción realizada.

Ubillo y col. (2004) aseguran que diversas revisiones meta-analíticas realizadas con el fin de contrastar la validez del Modelo de la Acción Razonada, como son la de Sheppard, Hartwick y Warshaw (1988) y la de Van den Putte (1991), encontraron relaciones estadísticamente significativas entre la intención de conducta y la conducta real, y entre la actitud y la norma subjetiva con la intención de conducta. Además, Van de Putte (1991) informó que la relación entre intención y actitud era más fuerte que la relación entre intención y norma subjetiva. Sin embargo, una puntualización realizada por Sheppard y col. (1988) fue que, si bien la relación entre intención de conducta y conducta real era alta cuando esta última era considerada como controlable por parte de las personas, la relación descendía cuando la conducta era un objetivo, es decir, cuando no estaba bajo el control de los sujetos, requería habilidades y de la colaboración de otros, había obstáculos o era una meta a alcanzar.

El modelo de la Acción Razonada da paso a un nuevo modelo que intenta paliar las deficiencias explicativas de éste (Ubillos y col., 2004). Azjen (1988) amplió el primer modelo agregando un componente de percepción de controlabilidad de la conducta. A este nuevo modelo le llamó de la Acción Planificada (fig. 11). El control percibido hace referencia a la percepción de los obstáculos internos (falta de habilidades, de competencias) y externos o situacionales (poca accesibilidad, no colaboración de otros) (Pacheco Ruiz, 2002:180).

Por lo tanto, la conducta no es consecuencia del instinto, ni una respuesta sin más ante un estímulo, sino que es fruto de un complejo proceso mental. En dicho proceso se analiza la realidad y en él intervienen las capacidades y habilidades de análisis del individuo, antes de desembocar en una conducta concreta. La forma de ser o de pensar sobre la realidad determina el tipo de conducta. Los componentes que integran el

proceso de razonamiento para la realización de la conducta están relacionados entre sí, conformando un sistema, de forma que si se produce la modificación de uno de ellos, repercute en los demás.



Ubillos y col. (2004)

Estos son según Gargallo y col. (2007:245):

- **Variables externas:** Son variables que influyen sólo de modo indirecto en la conducta de las personas. Aquí se engloban los elementos demográficos como la edad, sexo, estatus socio-económico, nivel cultural; rasgos de la personalidad; valores y actitudes hacia las personas, cosas, instituciones, situaciones, etc.
- **Creencia:** Es un término que engloba a conceptos como idea, opinión, información y, en general, todo aquello que está relacionado con el ámbito del conocimiento. Dentro del ámbito actitudinal, las creencias son concebidas como las convicciones que tiene el sujeto, a partir de la información que posee, de que realizando una conducta determinada obtendrá unos resultados positivos o negativos para él.

Los **valores** según Feather (1994; citado en Hogg y Vaughan, 2010:175) son creencias generales acerca de la conducta y de los objetivos convenientes, con una cualidad de “lo que debería ser”. Trascienden las actitudes e influyen en las formas que estas adoptan; proporcionan estándares para evaluar acciones, justificar opiniones y comportamientos, planificar la conducta, decidir entre diferentes

alternativas, intervenir en la influencia social y presentarse a sí mismo a otros. Dentro de la persona están organizados en jerarquías, y su importancia relativa puede modificarse durante la vida.

- **Actitud:** Es la evaluación favorable o desfavorable de los resultados de la conducta en cuanto que afectan al propio sujeto. El elemento específico de la actitud que la distingue de los otros conceptos analizados, es el afectivo-evaluativo. La evaluación favorable o desfavorable se concreta en una predisposición hacia la realización o no de la conducta.
- **Normas subjetivas:** Es la percepción que el sujeto tiene de la opinión de otras personas o grupos de referencia a que realice u omita una conducta concreta. Cuando las personas a las que atribuye unas determinadas creencias son referentes subjetivamente importantes para él, su percepción sobre lo que esperan que haga, se convierte en una norma que rige su conducta. En la investigación sobre las actitudes de las personas es fundamental determinar cuáles son las personas, grupos o instituciones que son importantes para el sujeto, y que por lo tanto ejercen una presión sobre su conducta.
- **Intención:** Nos indica si el sujeto tiene decidido realizar o no una determinada conducta. Ésta se realizará si la decisión de llevarla a cabo es formulada en unas determinadas circunstancias (contexto, objetivos, tiempo, condiciones, etc.).
- **Conducta:** Es la realización de los actos que están en relación con el objeto de la actitud. Se refiere a la ejecución de los actos en un sentido estricto, y no simplemente a las declaraciones de intenciones sobre la realización o no de una conducta.

En referencia a las actitudes y percepciones en la etapa de formación del profesorado Marzano y Pickering (2005:4) señalan a estas como la primera dimensión dentro de las cinco que son esenciales para realizar aprendizajes exitosos. “Las actitudes y las percepciones afectan las habilidades del alumno para aprender. Por ejemplo, si los alumnos ven el aula como un lugar inseguro y desordenado, es probable que aprendan muy poco ahí. De manera similar, si los alumnos tienen actitudes negativas acerca de las tareas en el aula es probable que dediquen poco esfuerzo a esas tareas. Por eso, un

elemento clave para la instrucción efectiva es ayudar a los alumnos a que establezcan actitudes y percepciones positivas acerca del aula y acerca del aprendizaje”.

En este sentido Mellado (1996, citado en Mansilla y Beltran, 2013:32) señala que cada materia tiene unas tradiciones y creencias, a menudo implícitas, sobre la mejor manera de enseñarla y aprenderla, que se transmiten por los especialistas a los profesores en formación.

Si hacemos caso a Grossman (1990, citado en García Ruso, 2003:123) gran parte del conocimiento de estrategias y representaciones para enseñar determinados temas se adquiere en la formación inicial y en los cursos convencionales de la educación pre-servicio. Por lo tanto las actitudes y percepciones en la etapa de formación marcarán en gran medida el devenir de la práctica futura y, seguramente de la misma manera, el devenir de los aprendizajes post- servicio.

Aunque debemos entender que la percepción evoluciona, y por lo tanto cambia, a medida que se enriquecen las experiencias, o varían las necesidades y motivaciones de los individuos, por ello es de suma importancia que los formadores de profesores conozcan el pensamiento de sus estudiantes, de forma que les ayude a diseñar estrategias más efectivas para enseñar a enseñar y a planificar estrategias de cambio en las creencias iniciales de los estudiantes de profesorado (Vicente Rodríguez, 2004: 433-434).

Fenstermacher (1979), citado por Vicente Rodríguez (1990:2) y Mansilla y Beltrán, (2013:32), ha puesto de manifiesto la importancia que tiene entender las creencias de los docentes para que se pueda aportar una nueva evidencia sobre la enseñanza como apoyo al trabajo del profesor. Se sostiene que las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza son elementos muy importantes en el proceso de toma de decisiones.

A veces, no nos detenemos a pensar y reflexionar lo relevante que supone el conocimiento de las percepciones, actitudes, creencias y cómo éstas juegan un papel destacado en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2000; Chan y Elliott, 2004; Tigchelaar y Korthagen, 2004, citados en Colmenero, 2006).

Dosil (2002:46), citando a diversos autores, en el ámbito de la Educación Física y el deporte, hace referencia a la relación entre modificación de actitudes y formación:

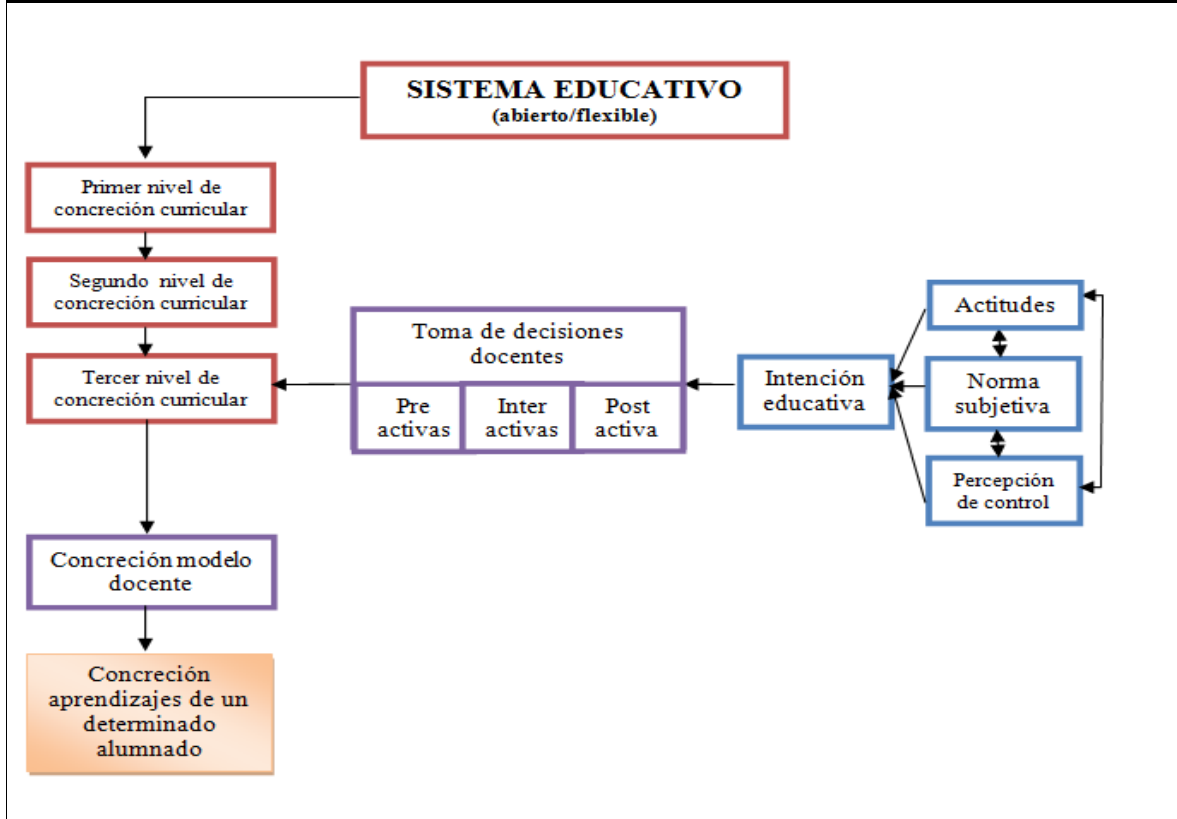
- La experiencia práctica, las habilidades adquiridas y la competencia derivada de la participación del sujeto en actividades físicas y deportes, constituyen las variables fundamentales en la formación y modificación de las actitudes (Doganis y Theodorakis, 1995).
- La influencia que tienen los padres (Edward y Crawford, 1990; Gutiérrez, 1995) o los profesores (Patterson y Faucette, 1990) sobre la actitud.
- El cambio de actitudes o comportamientos con relación a la actividad física y/o el deporte tiene mejores resultados cuantos más jóvenes son los sujetos (Grenocke et al., 1990).

2.5. Resumen del capítulo.

A modo de resumen, podemos decir que los docentes aplicarán determinados criterios pedagógicos, considerando la didáctica especial o específica y la didáctica diferencial, y configurarán sus programaciones a partir de la concreción de directrices superiores (currículum), mediante un conjunto de actividades (como recurso didáctico) que ordenarán secuencialmente basándose en distintas maneras de proceder en lo referente a la interrelación entre los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; todo ello canalizado por un sistema complejo de conducta basado en las percepciones y actitudes individuales que condicionarán los diferentes momentos y elementos a planificar, configurar y/o seleccionar.

Por ello, se hace necesario el estudio de percepciones y actitudes en el profesorado. Por un lado son el motor de un conjunto de decisiones profesionales que guiarán el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, e inclusive el suyo propio y, por otro, si queremos originar cambios en las decisiones docentes deberemos indagar en sus percepciones, actitudes, creencias y expectativas como generadoras de su comportamiento profesional e incurrir con estrategias que incidan en éstas para promocionar dichos cambios.

Figura 12. Esquema resumen. Influencia de las percepciones y actitudes del profesorado en la concreción del proceso de enseñanza y aprendizaje



Si concretamos en nuestra investigación, el seleccionar, o no, el judo como recurso didáctico para ser parte del conjunto de actividades que desarrollen el área de Educación Física es una decisión que deberá tomar el docente en última instancia y por lo tanto una decisión que determinará su conducta profesional. Se muestra de interés indagar en los componentes que desencadenan dicha conducta, que en nuestro caso, y según valoran diferentes autores consultados, es de desconsideración generalizada hacia el judo en la configuración de los planteamientos docentes. También es importante conocer los elementos que pueden influir en un hipotético cambio conductual, por lo que se revelan importantes para nuestra investigación las últimas aportaciones que indican la relevancia de la formación inicial en la actitud de los docentes con relación a sus futuros planteamientos profesionales, el cómo la práctica y habilidades adquiridas y la competencia derivada, la influencia del formador y la edad en la que se estimula a los sujetos influyen en la modificación de las actitudes. Estos factores serán considerados en la configuración de la investigación y más concretamente en la formación que se introducirá a modo de variable independiente para que ésta última sea lo más exitosa posible.

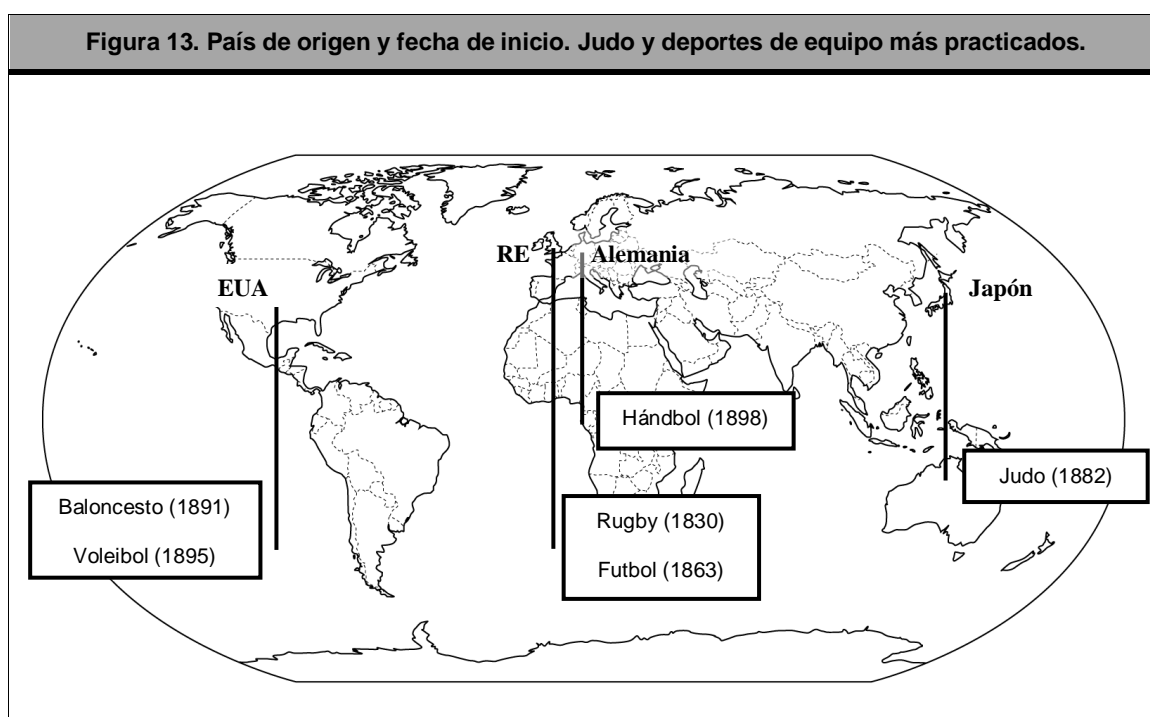


Capítulo III.

El judo como disciplina físico deportiva. Relación con el sistema educativo de referencia

3.1. Los orígenes del judo.

A finales del siglo XIX, paralelamente al contexto de génesis deportiva de influencia anglosajona que se da en Europa y en Estados Unidos, en Japón, en el seno de una revolución reformista despertada por influencias externas, tiene lugar el nacimiento de una disciplina físico-deportiva singular que se encuentra a caballo de las tradiciones niponas y las modernidades occidentales (fig. 13).



Elaboración propia

El término que se utiliza para definir esta nueva disciplina de origen oriental es “*judo*” y recae en la figura de Jigoro Kano su identidad ideológica, su génesis, y su difusión mundial (Uzawa, 1970; Robert, 1977; Uzawa, 1981; Pöhler, 1988; Kolychkine, 1989; Reay, 1989; Taira, Herguedas y Roman, 1992; Chirino, 1995; Villamón, 1999; Carratalá y Carratalá, 2000; Santos, 2003; Espartero y Villamón, 2009; Taira, 2009a). Descrito por Gómez-Ferrer y Rodríguez Victoriano (2012:88) como humanista societario japonés, se convierte en una personalidad influyente en la historia del país nipón. Se calcula que a su funeral asistieron unas 10.000 personas, por ello es sorprendente la falta de información en lenguas occidentales sobre su persona (Villamón y Brousse, 1999:106).

Partir de la figura del hombre que dio vida a esta disciplina se antoja relevante para conocer y comprender la esencia que se desprende de su práctica.

Jigoro Kano nace el 28 de octubre de 1860, en Mikage, Japón. Quinto hijo de una distinguida e importante familia que se dedica a la elaboración de sake⁸. Mientras que su madre se dedicaba al negocio familiar, su padre buscó el mejor sistema de transporte por mar y estableció por primera vez en Japón una ruta marítima periódica entre Osaka y Tokio con barcos de estilo occidental. En reconocimiento a su labor el ministerio marítimo del gobierno le nombró colaborador y al aceptar el cargo tuvo que trasladarse a Tokio. Con el tiempo se convierte en un alto funcionario del Ministerio de Marina (Taira, 2009a: 40).

Durante su primera infancia su madre le dio una educación estricta y disciplinada; tras su fallecimiento, cuando el pequeño Jigoro contaba con diez años de edad, su padre tomo como una responsabilidad personal la educación de su hijo más pequeño, proporcionándole clases particulares de caligrafía y estudio de los clásicos chinos (Villamón y Brousse, 1999:106).

Un año más tarde, a los once años de edad es llamado por su padre y se traslada a Tokio, donde estudia inglés y alemán, además de cultura general con profesores extranjeros. Se interesa por la existencia del ju-jutsu⁹ (o jiu-jitsu), pero no tiene oportunidad de practicarlo. A la edad de quince años ingresa en la Escuela de Idiomas extranjeros en Tokio y continúa con sus estudios de inglés. Un año más tarde, y una vez finalizados éstos, ingresa en la Escuela Kaisei (más adelante Universidad de Tokio) cursando estudios de literatura (Taira, 2009a: 41).

Estudió materias como ciencias políticas, filosofía, educación moral y estética, literatura, economía, aunque su principal campo de interés en esa época giraba alrededor

⁸ Desde tiempos remotos los antepasados de Jigoro se dedicaron a la elaboración de sake. El origen del apellido Kano se remonta a unos seiscientos años, cuando un antepasado suyo le ofreció esta bebida al emperador Godaigo, que la alabo (*ka*) y la recibió encantado (*No*). Desde entonces este clan se convirtió en el proveedor oficial del sake de la casa imperial utilizando como apellido Kano (Taira, 2009a:40).

⁹ Jiu-Jitsu: Estilo de lucha, cuerpo a cuerpo y sin armas, que utilizaban los samuráis (guerreros feudales japoneses). Se caracteriza por la utilización de proyecciones, inmovilizaciones, luxaciones, estrangulaciones y golpes para detener al adversario. Podemos encontrar diferentes estilos dependiendo de la escuela de origen. En Taira S. (1992). Judo (I). Cap 1: Historia del Judo. Comité Olímpico Español, pp. 20-22.

de la astronomía. Su expediente fue notable, destacando sus habilidades lingüísticas excepcionales. De hecho, muchas de las notas manuscritas de Kano sobre el ju-jutsu y durante su transformación en judo estaban en inglés en vez de su japonés nativo. Gleson (1984), citado en Villamón y Brousse (1999:107) señala a este respecto que Kano leía y hablaba bien el inglés, pues esta era la lengua académica de la alta educación; los estudiantes de la Universidad de Tokio debatían con los conferenciantes extranjeros y estaban estimulados con los pensamientos europeos; por ello, Kano recibió una gran influencia de las enseñanzas anglosajonas.

Adolescente de constitución y salud frágil (Santos, 2003:33) padeció intimidaciones tanto dentro como fuera del campus universitario mientras realizaba sus estudios universitarios (Villamón y Brousse, 1999:107), por ello se interesa y comienza la práctica del ju-jutsu.

En 1879 realiza una demostración acompañando a los maestros Iso y Fukuda, ante el ex presidente norteamericano General Grant, y un año más tarde participa en otra demostración que se celebró en la Universidad de Tokio. Toma la decisión de cambiar de escuelas en la práctica de este arte marcial en un par de ocasiones dado que fallecen los profesores de éstas (Fukuda primero e Iso posteriormente). Finalmente ingresa con el maestro Okubo que le dejará un legado compuesto por documentos y libros de su estilo de lucha (Kito-ryu). Este hecho le proporciona conocer diferentes estilos de jiu-jitsu (Taira, 2009a: 43).

Se licenció en letras en 1881 y terminó un año más tarde sus estudios en ciencias estéticas y morales. Ejerció como profesor en el Colegio de los Nobles, centro docente del cual posteriormente fue rector. Más tarde, el joven profesor fue consejero del ministerio de Educación y, en 1893, director en la Escuela Normal, llegando posteriormente a trabajar como secretario del ministro. Años después fue llamado a ocupar diversos cargos en el sector educativo. Se interesó y trabajó particularmente en el desarrollo de la Educación Física y el deporte, tanto a nivel nacional, como internacional, y presidió la Federación Deportiva del Japón, siendo el primer japonés que representó a su país en el Comité Olímpico Internacional (Carratalá y Carratalá, 2000:13).

Poseía un espíritu humanista y fruto de esa mentalidad serían los grandes esfuerzos que realizó para impulsar las reformas educativas que él consideraba necesarias para Japón, en un contexto político y social complicado, de carácter totalitarista y ultranacionalista. Intentó defender públicamente una posición pacifista e internacionalista a contracorriente de los designios políticos oficiales, lo cual bien pudo haberle costado el aislamiento social o incluso la muerte (Espartero y Villamón, 2009:33-34).

Tuvo la oportunidad de realizar numerosos viajes al extranjero gracias a los cuales conoció los sistemas educativos de numerosos países así como el desarrollo del movimiento olímpico, del que fue un firme impulsor (Brousse y Matsmoto, 1999; Villamón y Brousse, 1999; Watson, 2000, citados en Gutiérrez García y Pérez Gutiérrez, 2008:40).

Sus conocimientos en el ámbito educativo y de la educación mediante el deporte y los ejercicios físicos son extremadamente sólidos para la época, situándole en una posición de privilegio como pedagogo excepcional y persona a la vanguardia de su tiempo (Gutiérrez y Pérez, 2008:40).

Kano es capaz de interpretar y adaptar de manera particular los estilos practicados en el arte jiu-jutsu para crear una nueva disciplina en la que elimina todas las técnicas peligrosas de éstos pero conserva las formas y acciones de mayor valor, al tiempo que aporta nuevas habilidades técnicas (Carratalá y Carratalà, 2000:14). Recopila los elementos menos brutales que los de los estilos practicados anteriormente (Chirino, 1995); y escoge las mejores técnicas de ambas escuelas, ordenándolas en un sistema armónico (Kimura, 1976: 8). Al resultado le llamó *JUDO* que significa literalmente “camino de la flexibilidad o de la suavidad”.

En 1882 fundó su propia escuela a la que le dio el nombre de ***Kodokán*** (Santos, 2003:33), ubicándolo en el templo de Eishoji (Tarira, Herguedas y Roman, 1992: 32). Su significado etimológico es: lugar donde se enseña a cada uno el camino de su propia vida (Uzawa, 1970: 11).

El nuevo método que había creado y que trataba de divulgar no era un simple arte de ataque y defensa como el ju-jutsu, sino que había sido concebido como un camino que

los hombres debían seguir a través de la práctica (Taira, 2009a:34). Quiso ponderar justamente las bases espirituales y la formación del espíritu, en contraposición con el ju-jitsu donde los principios técnicos y la formación corporal se hallaban en primer lugar (Kimura, 1976: 8).

La popularidad del judo suscitó los celos de algunas escuelas de diferentes estilos de lucha, entre ellos del antiguo ju-jitsu, que sin entender la filosofía de este nuevo arte, pusieron en duda su eficacia marcial desembocando en una serie de desafíos con dichas escuelas. El judo cosecha gran cantidad de éxitos por encima de las otras “*artes marciales*”. No obstante, en aquellos lugares existió un ju-jutsuka llamado *Tanabe* que venció a todos los campeones de Kano con su estilo de lucha en el suelo. Su especialidad era llevar al contrario a la posición de acostado y en un instante los estrangulaba (Chirino, 1995).

Este hecho que puede parecer anecdótico es sumamente importante para entender el porqué de la configuración del judo tal y como lo conocemos hoy en día, dado que el primer judo solamente utilizaba técnicas en posición erguida (Tachi –Waza). “A raíz de las derrotas delante de *Tanabe*, Kano comienza a meditar sobre la forma que lo han derrotado, y crea y perfecciona un método de lucha en el suelo llamado Ne-Waza que finalmente acaba con la debilidad de judo” (Chirino, 1995).

Los mandos superiores de la policía japonesa y las autoridades penitenciarias se mostraron muy interesados en la nueva disciplina (Reay, 1989:10), siendo introducido, en el año 1885, como práctica obligatoria en la formación de estos y posteriormente se constituyó, con carácter obligatorio, en el plan de estudios de la Academia Naval Militar (Uzawa, 1970: 11).

El Kodokan se traslada de ubicación en diferentes ocasiones, aumentando de tamaño y practicantes en cada una de ellas, llegando a superar los 6.000 alumnos en el año 1901. Un año después, en 1902, los discípulos más destacados de Kano, como Maeda, Satake, Ito, Ono, etcetera, abandonan el país con el fin de divulgar el judo en Europa y América. Uno de ellos (Yamashita) junto a su esposa llega a impartir clases de judo al presidente Teodoro Roosevelt y a su señora (Taira y col., 1992: 33-37).

En su tercer viaje a los Estados Unidos, con motivo de la celebración de los X juegos Olímpicos de Verano, y teniendo la misión de promocionar la candidatura olímpica de Tokyo para los Juegos Olímpicos de 1940 Kano imparte la conferencia *The Contribution of Judo to Education* en la Universidad de Southern California (Los Ángeles) en 1932 y que sería posteriormente publicada en el *Journal of Health and Physical Education* (Gutiérrez García y Pérez Gutiérrez, 2008:39).

Tabla 8. Cronológica de acontecimientos a destacar en la evolución de la práctica del Judo.

1908	La Corte Imperial aprueba el Judo como asignatura oficial para los escolares del grado secundario.
1909	Kano es nombrado miembro del Comité Olímpico Internacional, siendo el primer japonés que es designado para este cargo.
1920	Kano viaja por Europa y Estados Unidos aprovechando la celebración de los juegos Olímpicos en Bélgica, trabajando intensamente en la divulgación del judo.
1926	El Kodokan crea la sección de judo femenino.
1933	Kano, acompañado de sus discípulos Kotani y Takasaki, viaja por América, Inglaterra, Francia, etcétera, con el fin de divulgar el Judo.
1934	El Kodokan crea la sección de judo infantil.
1938	Cuando Jigoro Kano regresaba de El Cairo, fallece como consecuencia de una pulmonía; contaba con 79 años de edad.

A causa de la II Guerra Mundial, prácticamente desaparece la actividad del Judo, siendo prohibida en Estados Unidos su práctica, mediante orden gubernamental, en los colegios e instalaciones similares.

1947	Una vez finalizada la II Guerra Mundial el Kodokan organiza la primera edición de los Campeonatos Nacionales Absolutos de Judo; y en Europa se crea la Federación Europea de Judo.
1949	Creación de la Federación Japonesa de Judo
1956	Celebración del I Campeonato del Mundo en Tokio
1964	El Judo como deporte en las Olimpiadas de Tokio
1984	Inauguración del nuevo edificio del Kodokan celebrando el 100 aniversario de su fundación

(Taira, 1999a)

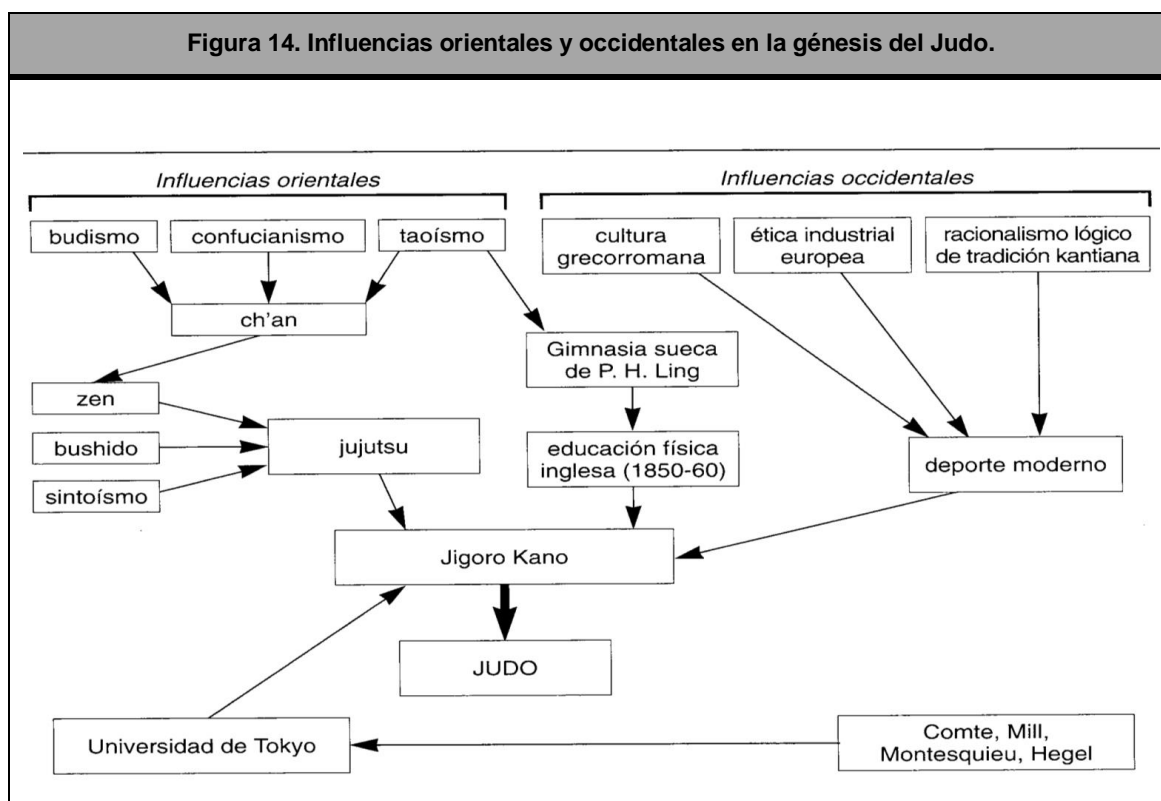
Después de la II guerra mundial empieza una carrera que llevará a la disciplina del judo a una expansión mundial que lo situará en la actualidad a ser una de las disciplinas físico-deportivas más practicadas en el mundo. Se produce un nuevo momento de redescubrimiento de la cultura oriental por parte de occidente. El zen y la acupuntura cobran un notable interés en Occidente y el judo se asoció con la nueva moda de la mística oriental. A diferencia de los deportes occidentales, las competiciones de judo

eran entendidas como un medio para la adquisición de las cualidades humanas y sociales. El entrenador era sustituido por un maestro que además de enseñar las técnicas se convertía en un guía espiritual. El método de Kano proporcionaba la autoconfianza y la autodeterminación, y si algo se necesitaba tras la guerra era precisamente recuperar la confianza en uno mismo. Pero sin duda, el aspecto más relevante de esta fase definitiva en el desarrollo del judo será la profusión de clubes de judo por Europa, conforme se van superando las dificultades de la contienda bélica y se empieza a construir una sociedad basada en el bienestar. El proceso de deportivización del judo, aunque con diferentes características geográficas, culmina con la constitución de las federaciones nacionales e internacionales conectadas a escala planetaria (Gómez-Ferrer, 2010:21).

Podemos asegurar que el judo como producto cultural es fruto del encuentro entre la tradición oriental y el pensamiento occidental. El judo bebe de la tradición luctatoria del Japón feudal denominada jujitsu, que a su vez recibe la influencia de la ética samurái, debido a su situación dominante en el pasado cultural japonés. Pero a su vez, el judo recibe la influencia de modernidad europea y el acento que pone en el papel de la razón y la ciencia. Y todo ello transcurre en el contexto de una original propuesta educativa de su fundador, Jigoro Kano, cuya finalidad práctica tiene por objetivo conectar al individuo y al grupo (sociedad), posibilitando la mejora de ambos a través de la práctica del judo (Gómez-Ferrer y Rodríguez Victoriano, 2012:93).

Las principales influencias que tuvo Kano (fig. 14) fueron naturalmente el ju-jutsu, por lo que respecta a la técnica, pero es importante conocer otro tipo de influencias, muy variadas, sobre los aspectos filosóficos y éticos del judo, que podemos dividir en dos: las que estaban presentes en la cultura japonesa (la ética samurái tradicional o bushido, las doctrinas filosófico-religiosas de Oriente), y las que Kano tomó del Occidente democrático, a través de sus lecturas y de su formación en la universidad de Tokyo (la educación ética europea, heredera de la cultura greco-romana y el racionalismo lógico; el deporte inglés, y, algo más sorprendente, ideas taoístas sobre la salud que habían regresado a Japón, después de haber paseado por media Europa, influyendo en H.P. Ling, padre de la gimnasia sueca moderna, y a través de él en el sistema escolar inglés, y que recogió Kano al señalar que las técnicas de judo “pueden ser aplicadas para la

mejora del cuerpo humano, haciéndote fuerte, sano y útil, y constituir así una Educación Física” (Kodokan, 1955:19, citado en Villamón, 1997:24).



Villamón y Brousse (1999:116)

3.2. Diferentes interpretaciones del concepto “judo”.

Después de analizar una extensa bibliografía que gira en torno a la disciplina del judo podemos asegurar que hay diferentes maneras de entender y practicar la disciplina del judo. Villamón, Carratalà y Pablos (1995) exponen que son tres dichas tendencias: El judo tradicional, el rendimiento y el judo para todos. A nuestro entender estas interpretaciones coexisten contemporáneamente pero las vamos a codificar de manera ligeramente diferente a los autores anteriormente mencionados: El judo entendido como un “arte marcial”, como una “actividad deportiva” y finalmente como un “método de Educación Física”.

Se entiende como “arte marcial” cualquier sistema de combate de origen oriental y que se han popularizado en el mundo occidental. Existen dos categorías, las artes marciales JUTSU y las artes marciales DO, donde JUTSU significa “técnica” y DO “vía” o

“camino”. Las artes marciales JUTSU, puramente utilitarias, profesionales, tenían por único fin la capacitación técnica del guerrero en el manejo de sus armas. Lo cual entrañaba, inevitablemente, una cultura física adecuada. Las artes marciales DO fueron una trascendentalización de las artes marciales JUTSU. Estimulaban y potenciaban las virtudes morales desarrolladas por éstas en el guerrero - serenidad de espíritu, valor, nobleza – como valores aplicables no sólo a la guerra en particular, sino a la conducta del hombre en general; a su lucha por la vida en todos los órdenes (Gaspar, 1980: 7).

En este sentido luctatorio y/o marcial encontramos diferentes publicaciones y/o autores que entienden que el judo es parte del conjunto de las llamadas artes marciales.

A modo de ejemplo encontramos títulos de libros como “*El Judo, jiu-jitsu, karate y otras artes marciales*” de Ventura (1968) o afirmaciones como “*el judo constituye una buena base para la defensa personal, puesto que es la única arte marcial cuyas técnicas se pueden practicar sin miedo a herir al adversario*” (Reay, 1989:10).

En este sentido encontramos registros que definen al judo directamente como “*arte marcial*”¹⁰ o acepciones que expresan que “*en un sentido más amplio, el judo es un arte marcial*”¹¹ (Colomer, 2010), de otros que siendo más explicativos, y que a pesar de reconocer que en la actualidad se practica como deporte, continúan en esta línea conceptual:

*“El Judo es un sistema japonés de lucha, que hoy se practica también como deporte, y que tiene por objeto principal defenderse sin armas mediante llaves y movimientos aplicados con destreza”*¹²

La enciclopedia Salvat de los deportes (Salvat, 1976) lo define como “*un método de autodefensa mediante el cual un luchador aprovecha la fuerza del contrario para proyectarlo contra el suelo, inmovilizándolo o hacerle abandonar el combate con una llave o una estrangulación*” (p. 2132)...”*Fundado por Jigoro Kano (1860-1938) sobre las bases del antiguo ju-jitsu, el judo es el arte marcial más practicado en el*

¹⁰ Gran diccionario de la lengua española. Larousse (2001). Vol. 13. p. 965

¹¹ Diccionari general de l'esport (2010). Barcelona: TERMCAT

¹² Real Academia Española. Diccionario de la lengua española (22ª edición).

mundo”...“de todas las artes marciales, es la que tiene más adeptos y la única a la que se ha reconocido rango olímpico” (p. 2097).

Se encuentra curioso como en la primera edición del Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte (Lagardena, 1999:1317) al hablar de judo es presentado como una escuela más de ju-jutsu mostrando la siguiente introducción: *“Aunque la lucha con las manos vacías se conocía desde tiempos remotos, hasta el siglo XVI no se tienen referencias de la sistematización de su práctica. En el periodo Edo, alrededor del año 1600, aparecen gran cantidad de escuelas enseñando ju- jutsu. En aquella época, cada maestro presentaba su arte como una colección de técnicas”...“el significado de los ideogramas señala a **ju** como suavidad, forma de ceder, **jutsu** como arte o técnica y **do** como el camino o principio. Sobre 1860, nace Jigoro Kano. Después de estudiar profundamente varias escuelas de **ju-jutsu** decide buscar un principio unificador de todas las técnicas y crear su propia escuela.”*

Brousse y Matsumoto (1999:97) manifiestan “que la historia del Judo es la historia de la transformación de un arte marcial en un deporte” o lo que es lo mismo, el Judo original sucumbe a un proceso de deportivización; Carr (1993), citado en Espartero y Villamón (2009:39), pone de manifiesto que se convierte en el deporte que más rápidamente crece en el mundo después de la II Guerra Mundial.

Draeger y Smith (1980), citados en Espartero y Villamón (2009:39), apuntan que precisamente esta propagación internacional del judo es la causante de sus diferentes interpretaciones y que terminó enfatizándose la deportiva, lo cual habría determinado que los elementos “intrínsecos integrados en el judo original se distorsionaran enormemente”.

Escobar (2007:25) lo define como “deporte individual de lucha con agarre, cuyo objetivo es vencer al adversario, bien mediante una proyección, bien mediante acciones en el suelo con el propósito de inmovilizar, luxar o estrangular”.

Quizás los dos fenómenos más destacables dentro de la relación judo y deporte es, por un lado, la incorporación como disciplina Olímpica en los juegos de Tokio de 1964 para la categoría masculina, y para la femenina en los de Barcelona’92 (Gómez Serrano,

2011:29), y por otro, su institucionalización federativa donde el judo asumirá las características del deporte moderno descritas por Guttmann (1978): secularismo, igualdad de oportunidades para competir y en las condiciones de competición, especialización de roles, racionalización, organización burocrática, cuantificación y búsqueda de record (Gómez-Ferrer y Rodríguez Victoriano, 2011:287).

Villamón, Carratalà y Pablos (1995:288) y Villamón y Brousse (1999:139) señalan que la tendencia deportiva, aunque muy extendida, no es la única interpretación válida del judo, y apuntan como esta tendencia ha provocado un rechazo entre los propios iniciados. Indican que en los últimos años, y siguiendo exclusivamente el patrón del deporte competitivo, se pasó a una uniformización de las prácticas en la mayoría de las salas de judo. Esta orientación, exclusivamente competitiva, trajo consigo un gran descenso en el número de practicantes adultos, que buscaban una actividad formativo-recreativa. También muchos niños y jóvenes que al ser impelidos a competir, sin desearlo, abandonan este deporte”.

Según Villamón y col. (1995:289) la exigencia de la competición en la actualidad demanda un alto nivel de preparación y un compromiso físico completo que tan sólo pueden cumplir un reducido grupo de judocas que oscilan entre los 18 y 30 años de edad, aproximadamente. Citando a Habersetzer (1989) expresan que “el judo competición, es para las federaciones la punta de lanza de una política de desarrollo, no es nada más que la parte visible de un movimiento poderoso en todo el mundo, que interesa a una masa de niños, hombre y mujeres sobre todo seducidos por el judo como forma de vida, que buscan en sus diversas formas de expresión los valores fundamentales del judo tradicional”.

Según Villamón y Molina (1999:158) encontramos dos posicionamientos respecto a la competición deportiva en la práctica del judo. Por una parte, el que representan algunos autores occidentales como Inman (1988) y Glesson (1976), para los cuales la competición es la finalidad esencial de la práctica del judo, señalándola como la corriente mayoritaria hoy en día, y la visión de Kano y otros autores tradicionalistas, entre los que señalan Abe (1964) y Awazu (1959) que supeditan la competición a la formación del individuo.

Diferentes autores entienden que la deportivización del judo como un reduccionismo de las posibilidades que tiene esta disciplina en determinados ámbitos (Draeger y Smith, 1980; Carr, 1993; Cunningham, 1997; Villamon y Brousse, 1999; citados en Gutiérrez García, Espartero, Pacho y Villamón, 2003: 697).

El propio Kano tuvo dudas en aceptar el carácter deportivo del judo y su incorporación en los juegos Olímpicos. Así queda apuntado en la publicación del boletín del Budokwai¹³ en abril de 1947 y que informa sobre una conversación que mantuvieron Kano y Koizumi sobre la posibilidad de introducir el judo en los JJOO: “Mi punto de vista sobre este asunto – señala Kano – es más bien pasivo” (...)”la razón es que el judo no solamente es un mero deporte o juego. Yo lo veo como un principio de vida, el arte y la ciencia: De hecho es un medio para cultivar la personalidad” (...)”el judo debe estar libre de cualquier influencia externa, olímpica, nacional racional o financiera, o de cualquier otro tipo de interés organizado. Y todas las cosas que están conectadas con el deben estar dirigidas hacia su objetivo último: el beneficio de la humanidad” (Inman, 1988; citado en Gómez-Ferrer y Rodríguez Victoriano, 2011:287)

Kano, desaprobaba la obsesión por la competición con el único propósito de conseguir medallas, dinero y reconocimiento público; para el fundador del judo, la competición tiene una validez como medio de evaluación del proceso de desarrollo personal, en sentido amplio, y no como una finalidad. En palabras de Abe (1964:19) *“a través de la práctica de la competición el judoca fortalece su espíritu, aumenta su autocontrol y lo aprovecha como un test para el conocimiento de su progreso. Sin embargo, el judoca no debe perder de vista que la competición se ha de tomar como un medio de mejora y no como un fin”* (citado en Villamon y Molina (1999:159).

Cecchini (1989:13) expresa al respecto que “en el judo es imprescindible la competición, no entendida como un medio primordial, sino como un medio para el desarrollo del deporte, lo contrario sería como desvirtuar su esencia”.

Explican Villamón, Molina y Pablos (1998:259) que ante la masificada oferta que llega a las instalaciones deportivas, en lugar de cuestionarse la validez generalizada del

¹³ Club londinense de judo que abrió sus puertas en 1918 de la mano de Gonji Koizumi. (Gómez-Ferrer y Rodríguez Victoriano, 2011:287)

modelo competitivo, y adaptar esta actividad a las nuevas exigencias sociales, se optó por ofrecer otras de suplementarias de carácter marcial, de las que el judo intentó alejarse desde sus orígenes. La consecuencia de esta situación es reforzar la primera interpretación presentada y que hace navegar la concepción social del judo a caballo entre arte marcial y el deporte.

La última interpretación que se presenta es la que relaciona al judo con un método de Educación Física. Espartero y Villamón (2009:3) conceptualizan como “judo original” una manera de entender el judo relacionada directamente con la idea germinal que Kano utilizó para desarrollar la disciplina del judo. Esta interpretación, a pesar de estar enunciada en última instancia, tiene gran relevancia y le otorgamos una importancia singular para el desarrollo de este estudio.

Villamón y Brousse (1999) exponen que *“el Judo, sobre la base de técnicas de combate, desarrolla un método educativo de formación física, intelectual y moral”* (Citados en Arnáiz, 2009:84).

Podemos afirmar que es un método en el sentido que es interpretado como un modo utilizado para llegar a un fin. En palabras del propio Kano, citado en Taira (2009a: 36):

“El judo es el camino más eficaz para el fortalecimiento tanto físico como mental. Con el entrenamiento, se disciplina y prepara el cuerpo y el espíritu mediante la práctica de las técnicas de ataque y defensa; con ello conoceremos lo esencial de este camino. La utilización continua de estas técnicas es la meta fundamental del Judo; superándose uno mismo hasta el perfeccionamiento en beneficio del mundo”

Torres y Castarlenas (2004:34) matizan que el objetivo final del judo de Kano trascendía del componente antagónico de la lucha y pasa por el desarrollo de un espíritu de respeto que facilite las relaciones y la cooperación entre los miembros de la sociedad con el objetivo de llegar a altos niveles de progreso y bienestar. Comulga por lo tanto con los planteamientos más actuales y evolucionados de la Educación Física y el deporte, y se nos presenta como una disciplina que encaja perfectamente con la filosofía del deporte para todos. En este sentido la Educación Física puede imprimir

determinadas transformaciones que faciliten aún más la adaptación de esta disciplina a las necesidades actuales de la sociedad.

Espartero y Villamón (2009:3) señalan que el judo de Kano se desnaturaliza en primera instancia por el difícil entorno sociopolítico en el que se creó y se desarrolló, y siguió desnaturalizándose con el proceso de deportivización que sufre posteriormente. Según Gómez-Ferrer y Rodríguez Victoriano (2012:93) el judo asimila las características propias del deporte de corte moderno y occidental dejando en un segundo plano la dimensión educativa y social, sin embargo su importancia es clave y marca una distinción básica con relación a otras prácticas deportivas.

El presidente del Kodokan¹⁴, Yukimitsu Kano, apunta que su fundador "... creyó firmemente que, comparando a los deportes de otros países de la época, la práctica del jujitsu ofrecería un método superior de educación (entrenamiento) mental y físico, y consideró que con la unión de una filosofía satisfaría a la sociedad moderna de la era Meiji; esto sería un medio excelente de instrucción. Y declaró los objetivos de la práctica del Judo para perfeccionarse físicamente, mentalmente y moralmente, usando esas fuerzas para el bien de la sociedad" (Citado en Murata, 2006:3).

Cecchini (1989:179) entiende que "la vertiente más importante del judo es, sin ningún género de dudas, la educativa. Son muchas las personas que practican en escuelas especializadas esta modalidad deportiva. Si queremos que sea realmente una forma de Educación Física integral se hace necesaria una humanización del mismo. Ante el inminente peligro generalizado de alienación, el judo debe asumir el rol de actividad que garantice el desarrollo humano. Es preciso retener su condición lúdica, juego interindividual, desahogo emocional, expresión libre de intencionalidad, campo abierto a la experiencia personal, etc."

Podemos afirmar que existen diferentes interpretaciones sobre el término judo, interrelacionadas entre sí; concepciones que han ido transformándose con el paso del

¹⁴ El **Instituto Kodokan** es la sede central de la comunidad mundial de judo. Fue fundado en 1882 por Jigoro Kano, creador del judo, y se ubica actualmente en un edificio de ocho plantas en Tokio, Japón. El instituto tiene como función impartir clases a quienes desean aprender y profesionalizarse en el judo. El programa de estudio es autorizado como el de una escuela no regular según el Gobierno Metropolitano de Tokio. El curso incluye el estudio teórico y práctico de judo, al igual que temas de educación general.

tiempo, navegando entre diferentes versiones, interiorizadas según momento, lugar y circunstancias, llegando a la actualidad con multitud de seguidores que experimentan su práctica y entienden su esencia de maneras diferentes.

Esta pluralidad de interpretaciones no es exclusiva de nuestra disciplina de estudio sino que es una situación compartida por el conjunto de disciplinas de origen oriental, conocidas en occidente de manera genérica como “artes marciales” y que parece ser, según Theeboom y col (1995), citados en Theeboom, De Knop y Vertonghen (2009:30), giran alrededor de tres enfoques: el tradicional, el deportivo y la defensa personal.

Landgraf. y de Silveira (2012) considera que las luchas pasan por un proceso de cambio en su configuración y, que han tenido que transformarse para continuar existiendo. Como ejemplo expone al judo, que por un lado se encuentra unido a las ideas filosóficas de las artes marciales y por otra muestra una fuerte influencia del modelo deportivo. Apunta como en su experiencia esas dos visiones coexisten. Algunas características de la cultura japonesa presentes en gestos, vocabulario y vestuario marcan su orientalismo, pero por otro lado no se puede negar que los movimientos técnicos, ejercicios físicos, charlas entre los practicantes y la propia relación entre profesor y alumnos esta inspirados en los deportes.

Importante destacar que incluso el propio Kano fue, en parte, preso de la dicotomía en la esencia del judo dado que tuvo que distinguir dos tipos de judo. El “*judo* en sentido estricto” y “el *judo* en el sentido más amplio”. Al referirse al sentido estricto quería decir, el judo como un ejercicio físico que tenía como objeto el ataque y la defensa; mientras que al referirse en el sentido más amplio, dice que es un estudio y método de entrenamiento del espíritu y del cuerpo, tanto como una norma de actuación en la vida o los negocios (Kodokan, 1955:19-20, citado en Villamón, 1997:40).

Maekawa y Hasegawa (1963) o Draeger (1974) también señalan que Kano diferenciaba entre *Kyogi judo*, o el judo en sentido limitado, que sería aquel practicado únicamente con el propósito de adquirir fortaleza física o una buena técnica de combate y *Kogi judo* o judo en sentido amplio, que busca la educación integral de la persona y con ello la mejora de la sociedad (citados en Gutiérrez García y Pérez Gutiérrez, 2008:51).

Esta pluralidad de versiones sobre este significante nos lleva a tomar una cauta decisión y al referirnos al “Judo” creemos que lo más acertado es acompañarlo del adjetivo “*disciplina*” y de esta manera evitar sesgar cualquiera de las interpretaciones presentadas.

A pesar de su pluriconcepción existe una idea que lo acompaña: su carácter educativo (Arnáiz, 2009; Carratalá y Carratalà, 2000, Castarlenas y Molina, 2002; Cecchini, 1989; Jazarin, 1996, Paez y Vilalta, 1983; Santos, 2003; Villamón, 1999) que por otro lado no es de extrañar si tomamos como referencia la figura de su creador y la idea con la que inicia su particular práctica.

3.3. Potencial educativo atribuido a la práctica del judo.

El Judo, desde sus comienzos, fue concebido por su creador, el japonés Jigoro Kano, como un método de Educación Física, donde el combate o la lucha son tan sólo un medio para el desarrollo personal. Según Villamón y Brousse (2002:12), debido a esta interacción educadora el judo puede ser considerado el deporte más evolucionado éticamente.



“El estudio de la vida de Kano, de sus actos y de sus escritos permite, en efecto, delimitar mejor su proyecto, *el judo Kodokan*, y demostrar cómo se trataba de un proyecto de educación global del hombre, dirigido al ser humano y a su formación de modo conjunto, al no disociar nunca los aspectos físicos, intelectuales y espirituales” (Cadot, 2001; citado en Espartero y Villamón, 2009:4).

Kolychkine (1989:30-31) señala que el judo, como deporte, “no puede estar desligado reñido con las inquietudes educativas, pues iría en contra de sus principios y propósitos”...”aunque toda enseñanza del judo va dirigida a la superación física o al logro del campeón, nunca podrá hacer caso omiso del judoca como hombre y ciudadano. El que forme judocas no sólo instruye, sino que, a la vez, educa”.

Su concepción en el seno de las llamadas “*artes marciales*” le impregna de una búsqueda filosófica en su praxis. Por ello, el Judo tiene marcado unos rasgos de actuación, se desarrolla de manera muy concreta bajo unas pautas de cortesía y armonía

social y moral, es decir su práctica está concebida bajo una fundamentación filosófica, que supuestamente debería reflejarse en todo practicante.

Conocer el significado de la palabra Judo, nos puede ayudar a comprender el espíritu de esta disciplina. El concepto “*Judo*” está compuesto de dos ideogramas:

	(JU) = flexibilidad
	(DO)= camino

Una interpretación literal nos indica que a través de la práctica del Judo vamos a encontrar el “camino de la flexibilidad, de la suavidad o gentileza”.

La práctica del judo se basa en dos principios básicos. El **Seiryoku Zenyo** o principio de máxima eficacia y el **Jita Kyoei** o principio de la perfección propia, beneficios y progresos mutuos (Uzawa, 1981:11). En realidad ambos principios son inseparables.

El primer principio, **Seiryoku Zenyo**, nos ayuda a entender la inutilidad de oponer resistencia a fuerzas mayores y que solamente la adaptación por lo que se refiere a esas fuerzas nos permitirá el éxito en la contienda. El segundo, **Jita Kyoei**, basado en los conceptos de Uke¹⁵ y Tori¹⁶ como sujetos cooperantes en la evolución personal de cada uno de ellos. Este concepto está basado en la solidaridad y la amistad. Busca ayudar al compañero a alcanzar la perfección e implica que si uno busca únicamente el beneficio personal está condenado al fracaso. Este principio habla también de la amistad necesaria entre los practicantes, por ello, no deben verse entre sí como enemigos, sino como compañeros dentro de una actividad física.

La práctica del judo propicia situaciones de tensión, enfrentamiento y rivalidad que es necesario resolver con una actitud tolerante y que sirven para promover actitudes básicas de convivencia, respeto, solidaridad y participación. Tal y como menciona la

¹⁵ Persona que recibe la acción del compañero

¹⁶ Persona que ejecuta la acción técnica.

FFJDA en sus cuadernos pedagógicos, hacer judo con Uke y no contra Uke, si además añadimos que la regla de oro del desarrollo del trabajo es no hacer daño, nos lleva al trabajo sistemático de uno de los valores del judo: la ayuda mutua, con el fin de conseguir objetivos o beneficios que les permitan evolucionar conjuntamente en la práctica. A este respecto, Ventura (1995), citado en Carratalà, Carratalà y Carratalà (2003:10) indica que el trabajo en pareja ayuda al desarrollo de la percepción y el conocimiento de uno mismo y del otro tanto física como psicológicamente, mediante la expresión de su cuerpo en el marco de la relación. Hace perder el miedo al contacto y asumir responsabilidad de sus acciones.

Uno de los personajes del libro “el espíritu del Judo” manifiesta, que el objetivo final del judo es el de inculcar en el alma del hombre un espíritu de respeto hacia todos los principios de eficacia máxima, de prosperidad y bienestar mutuo llevándolos a la práctica. Este hombre, individual y colectivamente, puede alcanzar el estado más elevado y, al mismo tiempo, desarrollar su cuerpo y aprender el arte de ataque y defensa. Considera el judo desde un ángulo dualista, “prosperidad y bienestar mutuos” como su fin último, y “la máxima eficacia”, como el medio para alcanzar ese fin. Aunque parezca tener dos caras, está comprendido esencialmente en el mismo principio, es la unidad poderosa de la eficacia máxima, aplicable a todas las actividades humanas (Jazarin, 1993:94).

El principio de máxima eficacia, bien aplicado al arte del ataque y defensa o al refinamiento y perfeccionamiento de la vida diaria, demanda ante todo que haya armonía entre las gentes, lo cual sólo se logra a través de la ayuda y concesión mutuas. El resultado es el beneficio y bienestar mutuos. La meta final de la práctica del judo es inculcar respeto por los principios de máxima eficacia, por un lado, y beneficio y bienestar mutuo, por otro. Por medio del judo las personas, individual y colectivamente, obtienen su estado espiritual idóneo, mientras que al mismo tiempo mejoran las condiciones de sus cuerpos y aprenden el arte del ataque y la defensa (Kano, 1989:25).

El Judo entiende el desarrollo personal en tres niveles o valores. SHIN (valor moral, espíritu y carácter), el GI (valor técnico) i el TAI (el valor corporal). El Shin ha de dominar y dirigir a los otros dos. Un practicante sin valor *Shin*, pero que posee los dos

restantes, podría ser peligroso y perjudicial para los demás y para sí mismo. El valor *Gi* gobierna al *Tai* y orienta y compensa el valor físico.

Ferràs (2005:95-97) apunta que el budismo Zen y, por extensión, el judo busca el equilibrio personal mediante la combinación de estos tres elementos y que este equilibrio se consigue por medio de proporciones justas entre ellos. Los interpreta y describe de la siguiente manera.

El “*shin*”, el espíritu cultivado, persigue la paz con uno mismo y la armonía social mediante el respeto a la naturaleza y a la vida, la tolerancia hacia los demás, la fe en uno mismo, la humildad y la no vinculación a aspectos terrenales o efímeros. La paz interior y el espíritu sereno e imperturbable, con la tranquilidad de un lago de montaña, son la máxima representación del *shin*. Es carácter, iniciativa en la búsqueda, voluntad de evolución y fidelidad a un sistema de valores. Se potencia mediante la adopción de un código ético de valores (cortesía, coraje, sinceridad, modestia...) que constituye el eje del proyecto vital propio y el pilar de la estrategia personal y actúe como guía en todas las decisiones ante cualquier encrucijada de la vida o del trabajo.

El “*gi*”, el conocimiento, es un fin a perseguir incansablemente. El hombre está condenado a aprender continuamente y a la máxima sabiduría. Consiste en identificar la frontera de la propia ignorancia. La vida es un camino de aprendizaje. El *gi*, en cada campo de la vida, tiene su sentido específico. Es la técnica lograda mediante el entrenamiento en la práctica del deporte. Es la habilidad de un oficio. Es la experiencia acumulada en la empresa o en el desempeño profesional. Es el conocimiento adquirido durante años de estudio y en el saber hacer individual en cada uno de los campos de la vida que nos ocupa. Se desarrolla mediante la inquietud continuada por adquirir nuevos conocimientos, el estudio permanente, la pasión por el aprendizaje y el interés por adquirir nuevas experiencias, sin temor a entrar en campos de la vida desconocidos.

El “*tai*” es el cuerpo, el bienestar físico, la salud, la armonía con la naturaleza. Es la comodidad con nuestro propio cuerpo, el vehículo que hace posible la vida. Reflejo claro del aforismo *mens sana in corpore sano*, mente y cuerpo han de trabajar juntos en salud espiritual para conseguir armonía física y mental. El *tai* se potencia mediante el sentimiento de fluidez y bienestar experimentado a través del ejercicio físico y la

identificación como parte armónica de la naturaleza. Se desarrolla mediante el ejercicio físico, la nutrición saludable, la prevención de enfermedades, el cuidado personal y el amor por la naturaleza.

Al igual que el Bushido¹⁷, e inspirado en éste, el judo tiene su propio código moral, en el que se pone de manifiesto los valores que ha de perseguir e integrar el practicante de judo en su persona. Carratalá y col. (2003: 10) expone que los valores en los que podemos incidir de manera concreta en la práctica del judo son la cortesía, el respeto, la amistad, el coraje, la sinceridad, la modestia y el control de uno mismo.

A este respecto Ferràs (2005:101-103) señala como valores atribuidos a la práctica del judo el coraje, la sinceridad, el honor, la modestia, el respeto, el autocontrol y la amistad, definiéndolos de la siguiente manera:

- El coraje: hacer aquello que se considere justo, por doloroso o difícil de abordar que sea. El coraje comporta ecuanimidad y precisa serenidad: en el proceso de toma de decisiones, se debe actuar sólo cuando sea necesario y con la convicción de que es preciso hacerlo. El coraje es necesario para afrontar de manera imperturbable situaciones de crisis, abordar problemas sin rodeos, mirar a los ojos de aquél a quien afectan las decisiones tomadas. El coraje también es el espíritu combativo y el inconformismo imprescindible para asumir a diario nuevos retos y nuevos proyectos personales y profesionales.
- La sinceridad: expresarse sin disfrazar lo que realmente se piensa. La sinceridad comporta mirar atrás con tranquilidad de espíritu y requiere, en ocasiones, dosis importantes de valor para ejercerla.
- El Honor: ser fiel a la palabra dada. Es la capacidad de adoptar y mantener compromisos independientemente de coyunturas o intereses cambiantes.

¹⁷ Término heredado de uso común durante la época Edo que designa el código ético de la clase dirigente *samurái*. El *bushido* literalmente “camino del *samurái*” implica no sólo espíritu marcial y habilidades con las armas, sino también lealtad absoluta hacia el “señor”, un fuerte sentido de honor personal y devoción al deber y coraje para, llegado el momento, sacrificar la vida en la batalla o en el suicidio ritual. (Taira, 2009a:31)

- La Modestia: hablar de uno mismo sin sentirse orgulloso. Comportarse de forma humilde “en el triunfo y en el desastre, y tratar por igual a ambos farsantes”. Aprender por igual de la victoria que de la derrota. Valorar la importancia de saber perder dignamente y también, sobre todo, de saber ganar con dignidad. Si se saben analizar las razones de manera objetiva, la victoria tranquiliza, alimenta el orgullo y refuerza el carácter. Del mismo modo, comprender las razones del fracaso y trabajar para solventarlas constituye en sí mismo un progreso personal.
- El respeto. Sin el cual no puede surgir la confianza. La consideración ante posturas divergentes, el análisis de las debilidades de posturas enfrentadas y la discusión serena de las mismas.
- El autocontrol: la medida en situaciones de crisis, la imperturbabilidad ante golpes de la vida, la no vinculación a elementos efímeros o superficiales, la capacidad de reacción con análisis previo, la concentración de sentimientos y pasiones: Mantener la serenidad en situaciones injustas y demostrar nuestra razón con convicción tantas veces como sea necesario. Medir las palabras, actuar con capacidad analítica y contener las emociones y el daño interno en caso que éste se produzca.
- La amistad: el más puro de los sentimientos humanos, el amor al prójimo, la generosidad, la integración social y el disfrute de experiencias compartidas. La máxima expresión del arte del judo se halla en la prosperidad social alimentada mutuamente mediante el aprendizaje recíproco.

La etiqueta es fundamental en la disciplina del judo. El uniforme tradicional se unifica para todos los practicantes en un pantalón y una chaqueta de color blanco, simbolizando la igualdad entre ellos. Sólo existe una diferencia: los grados o nivel de aprendizaje, simbolizado por el color del cinturón con el que se sujeta el traje. Su utilidad es agrupar por niveles visualmente a los diferentes alumnos y ser un punto de partida en la práctica.

La limpieza y pulcritud de este uniforme es esencial dado que el judo se practica en máxima interacción física entre practicantes y las normas de higiene son estrictas. Dentro de estas normas de higiene y valorando que la práctica del judo se realiza con los

pies desnudos la utilización de calzado específico para desplazarse entre la zona de vestuarios y la de práctica también es una pauta para sus practicantes.



Su escudo también nos ofrece una visión general de la filosofía que encierra esta disciplina. Representa la flor del cerezo, su centro es de color rojo y simboliza a la Tierra y al Hombre, el color blanco de la flor representa a la Paz y los buenos sentimientos, los ocho pétalos encarnan al conocimiento perfecto, la intención perfecta, la palabra perfecta, el obrar perfecto, la manera de vivir perfecta, la inspiración a la salvación, la memoria perfecta y la concentración.

Las sesiones se empiezan y finalizan con un ritual de reverencias entre maestro y discípulos. Dos son estas reverencias: el Ritzurei se realiza de pie y el Zarei de rodillas, considerándose este último más ceremonial que el primero. En ambas reverencias los sujetos se muestran la parte superior del cráneo, de manera vulnerable en un gesto de confianza, respeto y compromiso. “Estamos dando las gracias al oponente por darnos la oportunidad de mejorar nuestra técnica” (Kano, 1989:31).

Todos estos elementos son parte de las particularidades de esta disciplina y de las características que lo definen y también lo diferencian. Sólo la práctica continuada y prolongada hace que todo lo que se aprende en el dojo¹⁸ sea susceptible de extenderse y aplicarse en el devenir cotidiano como si de hábitos se tratase. Entraríamos en un concepto más amplio de la disciplina del judo en tanto su práctica se convertiría en estilo ético de vida basado en la práctica de una actividad física.

Esta presentación del judo como método vital también tiene sus detractores. Tegner (1967:15-16) afirma que no está en el interés de la promoción del judo el hacer dicha afirmación por lo que se refiere a su práctica. Proponer el judo como un modo de vivir es limitar su aceptación. Sin embargo, recomienda su práctica, con base a beneficios demostrables que tienen utilidad en la vida moderna; el judo es un ejercicio espléndido y, a diferencia de muchas disciplinas es muy divertido practicarlo. Lo presenta como maravilloso para la coordinación de la mente y el cuerpo; una actividad de

¹⁸ Sala o lugar donde se aprende el camino. En sentido espiritual.

participación, más que de exhibición; y es posible, si el individuo la desea, mejorar todas las otras actividades de su vida si aplica lo que ha aprendido en su práctica.

Contrariamente Gaspar (1980:9-10) manifiesta que aquellos que piensan que los grandes maestros de “DO” se han equivocado, que las artes marciales tienen su fin en sí mismas, que no son vía o camino que conduzca a ninguna parte fuera de ellas, que pretender trascendentalizarlas son pamplinas, papanatismo o puro cuento, están en su perfecto derecho de pensar así. Sólo cabría reprocharles que etiqueten las artes marciales que enseñan o practican con el sufijo “DO” que significa lo contrario de lo que piensan, beneficiándose injustamente del prestigio de un “nombre de fábrica que no corresponde a sus actividades.

Espartero y Gutiérrez (2004) atribuyen las siguientes características al potencial educativo de la práctica del judo, relacionándolas a los diferentes ámbitos que componen el desarrollo personal del individuo:

- A nivel físico y psicomotor destacar el desarrollo de la práctica totalidad de las cualidades físicas y coordinativas, como son la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, el equilibrio, la capacidad de diferenciación de movimientos, capacidad de acoplamiento de movimientos, etc., la práctica de las habilidades propias de la disciplina, como son agarrar, tirar, levantar, empujar, caer, etc., el trabajo de las sensaciones táctiles y propioceptivas a través del contacto corporal. Citando a Pérez Cerdán (1993:5) destacan en este sentido cómo “el sujeto pasa en su aprendizaje de una toma de información básicamente visual a otra de tipo táctico-kinestésico y estructura las relaciones de contacto entre diferentes móviles, las diferentes partes de su propio cuerpo y las de su adversario”.

A este respecto Sánchez-García y González (2014) ponen de manifiesto la importancia que puede tener el aprendizaje de habilidades motrices a partir de la percepción de su estructura interna, entendiéndolo para este fin que la información propioceptiva y háptica son referentes en contraposición con lo que puede percibir visualmente el individuo. La importancia de este tipo de percepción reside en una verdadera integración sensorial (citando a Alais, Newell y Mamasian, 2010 y

Sánchez-García, Heyes, Willians y Bennett, 2013). El “sentido háptico” o tacto dinámico” es de vital importancia en habilidades que implican distancia nula, siendo la información visual limitada y el contacto entre participantes continuo y permanente. Esta información ocurre en gran parte en la superficie de contacto, no sólo en el interior de la persona como pasaría en la propiocepción” (p. 139) y citando a Turvey y col. (1988:35) exponen que “el papel del tacto dinámico en el control de las actividades manipulativas puede ser más continuo y más fundamental que el debido a la visión”. Una de las actividades donde se pueden desarrollar de manera más evidente este tipo de percepción, sin duda alguna, es la disciplina de judo.

- A nivel cognitivo, se manifiesta la adquisición de elementos culturales propios y aquellos integrados, así como, también, se mantienen como un testimonio vivo de las prácticas y juegos tradicionales, el conocimiento de conceptos físicos ligados al equilibrio (equilibrio, desequilibrio, centro de gravedad, base de sustentación, etc.), el esquema corporal, respiración, etc..., el desarrollo de la capacidad de análisis y respuesta en las diversas situaciones de oposición.
- A nivel socio-afectivo permite enfatizar en las relaciones entre el individuo y el grupo (socialización), la liberación controlada de la agresividad, la asimilación del contacto corporal como un hecho natural y la aceptación de la oposición.
- Finalmente, a nivel ético ofrece una oportunidad práctica de experimentar formas controladas de violencia y conocer el daño físico y emocional que puede ser causado y sufrido y el respeto por el compañero/adversario y por extensión al conjunto de compañeros.

De lo expuesto hasta el momento, se deduce que de la práctica físico-deportiva del judo trasciende un gran potencial educativo en el cual intervienen toda una serie de aspectos emocionales, afectivos, espirituales, físicos, mecánicos, intelecto-motores. Por ello, Cecchini (1989), citado en Carratalá y Carratalá (2000:25) indica que este acercamiento interdisciplinar permite comprender como el deporte no limita su riqueza pedagógica a resultados de orden caracterial e higiénico, sino que es la persona la que se expresa a través de ese movimiento, por tanto, un medio de desarrollo integral. La

verdadera vertiente del judo es, sin duda alguna, la educativa y propone que para elevar al deporte del judo hasta la categoría de deporte educativo debemos humanizarlo, garantizar el desarrollo personal con su práctica. Con tal fin debemos potenciar el valor social que requiere el judo, es decir, valorar su condición lúdica, de juego interindividual, la expresión libre de la intencionalidad, la experiencia personal, la creatividad de actuación, la adquisición de valores morales y la auto-realización.

En relación al potencial educativo del judo Gómez-Ferrer y Rodríguez (2012:93) añaden que el judo tiene un lugar privilegiado dentro del conjunto de las prácticas deportivas orientadas, a través de los diversos programas sociales, a potenciar los procesos de socialización y cohesión social, y según Alazar (1989), citado en Villamón y Brousse (2002:13), aludiendo a la figura del doctor Denys Barrault, expone que desde hace tiempo el judo se ha introducido como método educativo que permite a los jóvenes mejorar su control afectivo. La necesidad de adaptarse permanentemente a los movimientos de su adversario y a situaciones imprevisibles, es una característica igualmente muy formadora, porque, en la vida, también hay que adaptarse constantemente a ese tipo de situaciones. En el plano intelectual, un niño equilibrado afectivamente es capaz de avanzar intelectualmente, y el Judo es un deporte que permite reencontrar esta estabilidad afectiva.

A pesar de que el judo se haya presentado como una excelente estrategia educativa el propio Jigoro Kano argumenta que el judo no es la única manera de conseguir los principios educativos universales perseguidos con su práctica pero sí la forma en la que él llegó a comprenderlos, y es el medio por el cual intenta que también se beneficien otras personas (Kano, 1989:25).

3.4. Características físico – deportivas en la práctica del judo.

3.4.1. Características generales y técnicas.

Es muy importante ser muy conscientes de las explicaciones del maestro Kano cuando distingue entre “judo en sentido estricto” y “judo en el sentido más amplio”. No debemos pensar que existen dos tipos de judo, simplemente se pone de manifiesto en esta idea como a través de una práctica física (el judo en sentido estricto) se quiere

llegar a unas pautas de actuación personal y social (el judo en sentido más amplio). Gutiérrez García y Pérez Gutiérrez (2008:51) entienden que el primero sería el judo deportivo en su sentido más estricto y el segundo lo que ahora ha venido denominándose judo educativo.

Constantemente encontraremos puntos de conexión entre ambas concepciones entendiendo que todo aquello que se practica físicamente debería tener una lectura en el plano conductual para sus practicantes.

A modo de resumen, podemos decir que el lugar donde se practica el judo es el “*dojo*” lugar donde se estudia el camino, descalzo y sobre una superficie lisa y acolchada llamada “*tatami*”. Suele ser de lona o de cualquier otro material resistente, pero no duro o peligroso para la integridad del deportista.

El equipo del judoca se llama “judogi” que está formado por una chaqueta abierta y sin botones, un pantalón y un cinturón. El “judogi” es tradicionalmente de color blanco, aunque en la actualidad se utilizan de color azul a nivel competitivo con la finalidad de distinguir a los competidores con más claridad. Se utiliza un cinto con una doble función: ceñir la chaqueta al cuerpo e identificar, según su color, el grado de conocimientos que posee el practicante.

Los diferentes niveles técnicos se representan de menos a más por los colores: blanco (sexto kyu), amarillo (quinto kyu), naranja (cuarto kyu), verde (tercer kyu), azul (segundo kyu) y marrón (primer kyu), para las categorías de “kyu” o alumno. En edades tempranas se puede dar el caso que se cree un grado intermedio entre los diferentes cinturones. Dándose así los cinturones blanco-amarillo, amarillo-naranja, y así sucesivamente hasta el azul-marrón.

La categoría de “dan” o maestro se representa por el cinturón negro hasta el quinto dan, el cinturón blanco-rojo hasta el octavo dan y el cinturón rojo para el noveno y décimo. El maestro Kano introdujo este sistema que ya estaba establecido en el juego del Go, de origen chino, y en el shogi, o ajedrez japonés, cuyo significado es el de escalón. El Kodokan estipula las normas para ascender de grado hasta el octavo dan, pero no existen para los dos últimos, siendo asignados por el presidente de dicha institución

cuando lo considere oportuno. En el Estado Español existen exámenes hasta el sexto dan, consiguiendo los posteriores por méritos.

En realidad esta graduación de colores en la categoría de kyus se da por primera vez en 1927 de la mano del maestro Kawaishi, siendo una adaptación para occidentales de la que Jigoro Kano instauró inicialmente. Según Brousse (1996) y Jazarín (1993), citados en Torres (1999:228) en Japón el sexto, quinto y cuarto kyu llevan el cinturón blanco; el tercero, segundo y primer kyu el cinturón marrón y a partir de aquí los danes llevan el cinturón negro, rojo y blanco y rojo.

Kawaishi entiende que la mentalidad occidental es diferente a la de su país de origen y diseña una nueva estructura de grados adaptada al nuevo contexto a la que asigna unas determinadas técnicas que deben saberse para cada uno de ellos. Su método, denominado método Kawaishi tuvo tanta aceptación que inclusive se utilizó en Japón y fue copiado por otros derivados modernos (Torres, 1999:228)

Si bien este cinturón, teóricamente, y desde un punto de vista tradicional, refleja el nivel técnico y de comprensión de los principios del judo también deber reflejar el grado de madurez por lo que se refiere a la globalidad del concepto del shin-gi-tai (Torres, 1999:228-229)

Los dos contrincantes inician un enfrentamiento físico y táctico que consistirá en controlar al otro de diferentes maneras dependiendo la situación en la que se desarrolla la contienda. Dos son estas situaciones.

a) **Katame-Waza**: Lo que viene llamándose judo suelo. Es una situación de trabajo no bípeda y no erguida. Ambos oponentes están en contacto con el tatami con todo tipo de apoyos (pies, manos, espalda, pecho). En esta situación el centro de gravedad corporal está prácticamente en contacto con el suelo, es decir la línea de gravedad es mínima o inexistente.

En esta situación ambos oponentes intentarán controlar los desplazamientos libres del otro mediante acciones técnicas que se pueden englobar en tres tipos o grupos.

- **Osaekomis-waza** (o técnicas de inmovilización): Se entiende como aquellas técnicas que ejercen un control – por encima y de forma aproximadamente opuesta – al oponente, el cual se encuentra en posición de tendido boca arriba, y se le inmoviliza durante un tiempo determinado, impidiendo que este se levante, a la vez que está libre del control del mismo (Taira y col., 1992:334).
- **Shime -waza** (o técnicas de estrangulación): Son aquellas técnicas que controla al otro estrangulando su cuello mediante la/s mano/s, la/s pierna/s, o bien con la/s solapa/s. (Taira y col., 1992:370)
- **Kantsetsu-waza** (o técnicas de luxación): Son aquellas técnicas que, con l ayuda y el control de la/s mano/s, brazo/s, axila/s y abdomen se efectúan sobre la articulación del codo, exclusivamente mediante acciones de extenderlo, torcerlo o doblarlo (Taira y col., 1992: 388).

El conjunto de estos tres tipos de técnicas se denomina Ne-Waza.

Es importante señalar que en el katame –waza hay otros elementos como las formas de ataque o “seme-kata” (Taira y col., 1992: 352, 366, 383) que son todas aquellas formas estandarizadas para llegar des de una posición determinada de trabajo a una técnica concreta, ya sea una técnica de osaekomi, shime o kantsetsu waza así como formas para zafarse de los controles técnicos anteriormente mencionados.

b) Tachi-Waza: Lo que viene llamándose judo pie. Es una situación de trabajo bípeda y erguida. Los puntos de apoyo son exclusivamente los pies. El objetivo es realizar una técnica de proyección sobre el adversario con la finalidad de que este caiga al suelo, con la salvedad que debe caer sobre su espalda, con fuerza pero también con control.

El conjunto de las técnicas de proyección se llama Nage-Waza. Estas acciones técnicas se clasifican en cinco grupos según el Kodokan en 1997 y la FIJ en 1999 (Taira, 2009a: 132).

A mi entender, como especialista en judo y sin haber encontrado referencias a este respecto, postulo que esta clasificación de cinco grupos está en realidad condicionada a dos subgrupos que finalmente se subdividen a los cinco estipulados por las instituciones anteriormente citadas (tabla 9).

El criterio básico de clasificación es el de “uso del dominio del equilibrio propio para la ejecución técnica”. Como consecuencia tenemos un grupo de movimientos que se realizan con control y sin pérdida de dicho equilibrio, y un segundo grupo donde se sacrifica ese equilibrio en beneficio de la acción técnica que se realiza. Posteriormente el primero se subdivide en tres grupos según la parte del cuerpo con la que se realiza la acción (técnicas de brazo o “Te-waza”, técnicas de cadera o “Koshi-waza” y técnicas pie o piernas o “Ashi-waza”), el segundo se divide en dos según la posición de tori en la caída (técnicas de sacrificio con caída sobre la espalda o “Ma-sutemi-waza” y técnicas de sacrificio con caída sobre el costado o “Yoko-sutemi-waza”).

Tabla 9. Clasificación de técnicas de judo.

Tachi-Waza (Conjunto de técnicas)		
Tori conserva su equilibrio	Según la parte del cuerpo con la que se realiza	Nage-Waza Trabajo en situación erguida.
	Técnicas de brazos	
	Técnicas de caderas	
Técnicas de piernas		
Tori sacrifica su equilibrio	Según la posición de Tori en la caída.	
	Técnicas de sacrificio sobre la espalda	
	Técnicas de sacrificio sobre el costado	
Katame-Waza (Conjunto de técnicas)		
Según la acción final	Técnicas de inmovilización	Ne-Waza Trabajo en situación no erguida.
	Técnicas de estrangulación	
	Técnicas de luxación	

Adaptación de Álamo (2008:49)

El trabajo de “tachi – waza” se puede encadenar con el de “katame - Waza”. También hay algunas formas de “shime – waza” y “kantsetsu – waza” que se pueden aplicar en situación de “tachi – waza”.

Atendiendo a lo establecido por Roob (1972), Gentile (1972), y Knapp (s.f.), citados en Cecchini (1989:14), debemos considerar el judo como una actividad que se realiza a

través de tareas eminentemente de regulación externa, entendiendo esta como aquella tarea que se efectúa en un entorno variable que deberá ser analizado por el practicante y acomodar sus respuestas motrices. El judoca debe mantener un control permanente del entorno: percepción de señales que organiza en función de las experiencias anteriores, iniciativas de ataque puntuales, cambios y variaciones de “uke” ante un ataque determinado, etc... y que guiaran la estrategia a emplear.

3.4.2. Fundamentos del judo.

Se entiende por fundamentos aquellos principios o cimientos sobre los que se apoya y se desarrolla una cosa. Si hablamos del judo, estos fundamentos o “*kihon*” están muy consensuados y recogidos en multitud de publicaciones (Uzawa, 1970; Inokuma y Sato, 1979; Uzawa, 1981; Franco, 1985; Kano, 1989; Kolychkin, 1989, Chirino, 1995; Marwood, 1995; González Álvarez, 1999; Santos, 2003; Taira, 2009a). Podríamos decir que son la base de la concepción más clásica y tradicional de esta disciplina. Estos fundamentos tienen presencia en los contenidos teórico-prácticos en los exámenes¹⁹ para los diferentes grados de cinturón negro o Dan.

A modo introductorio y sin ánimos de querer hacer un estudio exhaustivo, hacemos una breve exposición de cada uno de ellos:

REIHO: Son las reverencias, los saludos. Una tradición en judo que es muy importante conservar. El saludo es una expresión de respeto y gratitud hacia el oponente que nos brinda la oportunidad de mejorar nuestra técnica. En competición, el deseo de vencer no debe excluir la cortesía y la corrección. El saludo mal hecho, apenas esbozado, indica a menudo negligencia y presunción. El saludo se puede hacer desde posición de pie (Ritsu-rei), o arrodillado (Za-rei); éste último es el más ceremonioso de los dos. No sólo hacemos el saludo hacia otras personas (Profesor, compañeros, árbitros...) sino también a lugares, objetos y símbolos (foto del Maestro Jigoro Kano, banderas, Tatami...).

¹⁹ Consultar los programas federativos para pase de grado de la RFNjIDA

SHISEI: Son las posturas que adoptamos cuando practicamos Judo y tienen gran importancia ya que nos permiten realizar los ataques y defensas con mayor eficacia. Existen dos tipos de posturas básicas:

- **SHIZEN TAI (Postura Natural):** Es una postura erguida, relajada, con una separación de los pies aproximada a la anchura de los hombros, con el peso repartido en las dos piernas, los brazos extendidos a los lados del cuerpo de forma relajada, la cabeza recta y sin enfocar la mirada directamente a un punto, sino como mirando un paisaje lejano. Esta postura se puede realizar por la derecha (Migi shizen tai) o por la izquierda (Hidari shizen tai) y es la postura idónea para la práctica de Judo, ya que nos permite reaccionar rápidamente (ya sea para atacar o defender), desplazarnos libremente en cualquier dirección y es una posición muy estable y descansada.
- **JIGO TAI (Postura Defensiva):** Es una postura defensiva en la que la distancia de los pies es aproximadamente el doble de la anchura de los hombros, las piernas se flexionan ligeramente para bajar el centro de gravedad de nuestro cuerpo, las manos pasan de estar a los lados del cuerpo a situarse sobre nuestros muslos, tensamos el abdomen y mantenemos la espalda recta. Esta postura también se puede realizar por la derecha (Migi jigo tai) o por la izquierda (Hidari jigo tai) y debemos mantenerla por poco tiempo ya que, además de ser más cansada, nos resta velocidad y movilidad en nuestras acciones y puede llegar a ser fácil para nuestro rival derribarnos, ya que aunque es una postura buena para defender algunas técnicas (cadera, brazo), es muy inestable para defender otras (pierna, sutemis).

SHINTAI: Son las formas de caminar en Judo, los desplazamientos. La forma más fácil de derribar a Uke es cuando se mueve, cuando se está desplazando y su centro de gravedad está variando, por lo que es de gran importancia aprender a desplazarnos bien, tanto para realizar ataques como para defenderlos. En Judo hay dos tipos de desplazamientos básicos:

- **AYUMI ASHI** (alternando los pies, es decir, la forma habitual de caminar).

- TSUGI ASHI (siguiendo un pie siempre al otro, sin rebasarlo, ya sea hacia delante, hacia atrás o lateral)

Cualquiera de estas dos formas de caminar, deben realizarse en SURI ASHI (deslizando los pies por el tatami, elevando ligeramente los talones y evitando levantar los dedos de los pies) de este modo estaremos siempre más equilibrados que si levantamos los pies del tatami a cada paso.

TAI SABAKI: es el movimiento circular del cuerpo que realizamos al atacar o defender con técnicas de Judo. Es muy importante hacer estos giros con fluidez y velocidad y manteniendo nuestro equilibrio, ya que nos dará una gran efectividad sobre nuestros rivales en nuestro trabajo de Judo.

Dependiendo del giro que efectuemos, se pueden clasificar los Tai sabaki en:

- MAE SABAKI (giro de 90° hacia delante Migi ó Hidari)
- USHIRO SABAKI (giro de 90° hacia atrás Migi ó Hidari)
- MAE MAWARI SABAKI (giro de 180° hacia delante Migi ó Hidari)
- USHIRO MAWARI SABAKI (giro de 180° hacia atrás Migi ó Hidari)

KUMIKATA: para poder hacer Judo es necesario agarrar a nuestro oponente. Estas formas de agarrar, esta “guardia de Judo”, es lo que llamamos “*Kumikata*”. Dependiendo de la morfología de cada persona y de la del oponente, se pueden variar estas formas de agarrar, pero conviene realizar la forma básica (solapa con una mano y manga con la otra) para controlar bien el cuerpo de Uke, sobre todo en los primeros aprendizajes técnicos, aunque más adelante y según sean nuestras técnicas, podemos agarrar las dos solapas, las dos mangas, la parte posterior del cuello del judogi de Uke, etc. Como regla general, la mano que agarra la solapa realiza un trabajo de TSURITE, es decir marca el desequilibrio sobre Uke tirando, empujando o levantando, mientras que la mano que agarra la manga hace un trabajo de HIKKITE, es decir marca la dirección de ese desequilibrio, aunque también colabora como es lógico, en acentuarlo. Al realizar una técnica, las dos manos que agarran efectúan un trabajo coordinado (al igual que el resto del cuerpo) con el mismo objetivo: derribar a Uke, pero cada una de ellas hacen su trabajo específico: TSURITE o HIKKITE.

KUZUSHI: Es la pérdida de equilibrio que provocamos en nuestro oponente, basándonos en acciones de tracción-empuje, pero realizadas con todo el cuerpo, no sólo con los brazos. Nuestro cuerpo posee un centro de gravedad, donde se unen todas las fuerzas que actúan sobre cada punto de él. La línea de gravedad es la vertical que une al centro de gravedad con el suelo. Para el judoca en postura natural, pasa entre los dos pies, en el centro de la base de sustentación, área limitada por los pies. Cuando la línea de gravedad sale fuera del área de sustentación, se dice que perdemos el equilibrio y dependiendo de la magnitud de esta pérdida, nos caeremos o mediante algunas correcciones, conseguiremos mantenernos en pie (proceso de reequilibración). Mediante el Kuzushi trataremos de acentuar la pérdida de equilibrio natural producida en los desplazamientos dificultando el proceso de reequilibración o incluso haciéndolo inviable. Hay dos posibilidades de crear Kuzushi.

Tori se desplaza y aprovecha este desplazamiento para colocar a Uke en desequilibrio. Tori aprovecha los desplazamientos, las acciones y reacciones de Uke, para desequilibrarle.

El Kuzushi se puede realizar siguiendo líneas curvas o rectas, y en cualquier dirección, aunque para iniciar su estudio, se consideran las ocho direcciones básicas de la “Rosa de los vientos”: Happono-Kuzushi (desequilibrios en ocho direcciones):

1. USHIRO-KUZUSHI: hacia atrás.
2. MIGI-USHIRO-SUMI-KUZUSHI: hacia atrás diagonal derecha.
3. HIDARI-USHIRO-SUMI-KUZUSHI: hacia atrás diagonal izquierda.
4. MIGI-KUZUSHI: hacia lado derecho.
5. HIDARI-KUZUSHI: hacia lado izquierdo.
6. MAE-KUZUSHI: hacia delante.
7. MIGI-MAE-SUMI-KUZUSHI: hacia delante diagonal derecha.
8. HIDARI-MAE-SUMI-KUZUSHI: hacia delante diagonal izquierda.

TSUKURI: Significa “construir” o “prepararse”. Una vez realizado el Kuzushi, tenemos que colocar nuestro cuerpo de forma que podamos proyectar al adversario, esta acción de desplazamiento y colocación de nuestro propio cuerpo respecto a nuestro oponente se denomina “*Tsukuri*”.

“*Kuzushi*” y “*Tsukuri*” en realidad son parte de una misma acción motriz, en la práctica es muy complicado disociarlos aunque sí que se realiza esta separación desde un punto de vista conceptual.

KAKE: Es la acción final que se realiza para que el oponente sea proyectado al suelo, después de haber realizado el “*Kuzushi*” y “*Tsukuri*”, es la continuación del “*Tsukuri*” “para concluir la técnica (la proyección). “*Kuzushi*”, “*Tsukuri*” y “*Kake*” deben estar encadenados para formar una sola y única acción técnica.

UKEMIS: Llamamos “*ukemis*” a las formas de caer sin sufrir daño. Si se dominan bien estas formas de caída, ayudará al judoca a progresar técnicamente, ya que no tendrá ningún reparo en ser proyectado, y así estará libre de rigidez, permitiéndole atacar y defender con flexibilidad, velocidad y continuidad. Encontramos diferentes tipos de “*ukemis*” o caídas:

- USHIRO-UKEMI: caída hacia atrás.
- YOKO-UKEMI (Migi – lado derecho- o Hidari –lado izquierdo): caída lateral o de costado.
- MAE-UKEMI: caída hacia adelante.
- MAE-MAWARI-UKEMI o ZEMPO-KAITEN-UKEMI (Migi – lado derecho- o Hidari – lado izquierdo): caída hacia delante rodando.

TANDOKU RENSHU: es el estudio sólo, sin compañero, de ejercicios o técnicas de Judo con el fin de mejorar la coordinación, la velocidad y el automatismo de los movimientos. Se puede practicar frente a un espejo, una pared, con gomas elásticas, etc.

SOTAI RENSHU: es el estudio con un compañero, con el fin de perfeccionar la técnica mediante la práctica de Uchi komi, Kata, Nage komi y Randori.

La progresión de ejercicios se configura de la siguiente manera:

UCHI KOMI: es un método de entrenamiento que consiste en realizar repeticiones de una técnica con un compañero sin alcanzar la proyección, es decir, aplicando exclusivamente los fundamentos del Kusushi y/o Tsukuri, en estático o en

desplazamiento (Uchi komi geiko) con el fin de automatizarla y conseguir mejoras en la velocidad, potencia, resistencia y efectividad en la ejecución de esa técnica.

NAGE KOMI: es un método de entrenamiento para mejorar la técnica de forma más real, mediante repeticiones de proyecciones. Se aplican de manera global los fundamentos del Kusushi, el Tsukuri y el Kake. Se pueden trabajar en grupos de varios judocas proyectando uno sólo, por tiempo, por series, etc. También se puede emplear una colchoneta de más grosor y más mullida que los tatamis tradicionales, para evitar lesiones, debido a la gran cantidad de ukemi que deben realizar los judocas en esta forma de entrenamiento.

YAKU SOKU GEIKO: es el estudio en desplazamiento, con un compañero, en el que ambos judocas colaboran reaccionando de formas pactadas de antemano, sin resistencia, para conseguir el perfeccionamiento de las técnicas, combinaciones, contras, encadenamientos, desplazamientos, etc.

RANDORI: Consiste en ejecutar libremente las técnicas que previamente se adquirieron, tanto en ataque como en defensa. Se trata de entrenar de forma libre pero respetando los principios básicos del judo, ejecutando las técnicas lo más perfectamente posible y no poniendo obstáculo para caer. Hay diversas formas de realizar randori según el propósito de con quien se entrena (Taira, 2009a:127):

- **Buai geiko:** forma de randori que se realiza entre dos judocas de nivel similar. El planteamiento de este tipo de trabajo es similar al de la competición. Aquí se trata de comprobar quien de los dos deportistas consigue un mayor número de ippones en un tiempo determinado.
- **Gokaku geiko:** similar al buai geiko, sin embargo aquí el trabajo se realiza a una intensidad máxima, casi a nivel de competición. Sin olvidar que es un randori, se aprovecha para experimentar sobre el tokui-waza²⁰ del judoca.

²⁰ Conjunto de técnicas que desarrollo el judoca.

- **Kakarai Geiko.** es un tipo de randori con personas de nivel técnico superior, mayor que el nuestro. En estas situaciones no nos debemos de poner en situación defensiva, sino que se debe de tender a efectuar las técnicas en forma correcta, sin preocuparse de caer. Sería una falta de respeto hacia personas de rango superior, en general de edad mayor que nosotros, realizar randori de forma competitiva y, además, no podría aprovechar el conocimiento técnico de estas personas.
- **Hikitate geiko:** es el randori con personas de nivel técnico inferior. Debemos entonces entrenar teniendo en cuenta la fuerza y el nivel técnico de nuestro compañero, guiándole de forma que puede asimilar lo que hacemos y así progresar. No se trata de demostrar que sabemos más o somos mejores.
- **Sute geiko:** Se trata un método de entrenamiento entre dos judocas con grandes diferencias a nivel técnico. El trabajo consiste en el ataque constante por parte de aquel que tiene menor capacidad y conocimientos. El de grado superior responde siempre contraatacando. Es un randori muy exigente para los dos judocas por lo que suele tener una duración corta de tiempo.
- **Kazu geiko:** Forma de trabajo basada en el volumen del entrenamiento. Se trata de realizar el mayor número de randoris en un periodo determinado (un mes, un trimestre, ...)
- **Mitori geiko:** forma de entrenamiento observando el trabajo de los que son superiores a nosotros.

El mismo Taira (p. 128) nos aclara que la palabra “geiko” significa “reflexionar sobre el pasado” para buscar la perfección técnica y el desarrollo mental; cuando nos referimos simplemente a la realización de un entrenamiento o práctica deberíamos utilizar la expresión “renshu”.

SHIAI: Es el combate que se realiza en una competición. Ha sido imposible encontrar una diferencia entendible entre los métodos de buai geiko y gokaku geiko (randori) y el de shiai, aparte que este último es el randori realizado con reglamentación deportiva.

A esta idea me gustaría añadir²¹ una reflexión sobre el principio de responsabilidad y la diferencia entre randori y shiai. En el primero (randori) como parte de un método de entrenamiento, la responsabilidad de la proyección recae en tori, es decir a pesar de trabajar con intensidades máximas el judoca que realiza la acción vigila por la integridad física de su compañero, pone medidas de control en la acción de kake. Por el contrario, en el shiai, y sin ánimo de lesionar o perjudicar al adversario – cosa que estaría en contra del espíritu del judo – la responsabilidad de la caída es para uke, que debe tener el nivel suficiente para controlar la acción de impacto con el suelo producida por una proyección. Quizás esta idea se vea más clara en acciones de shime-waza o kantsetzu-waza, donde en randori nunca llevaríamos al punto de no retorno a nuestro compañero por mucha intensidad que apliquemos en la contienda, pero en competición la responsabilidad de no lesión es de uke que debe indicar cuando abandona el combate; es decir es él quien controla el punto de no retorno.

RENRAKU WAZA: es el trabajo de combinar técnicas diferentes ante la reacción de Uke, ya sea técnicas de Judo pie con otras técnicas de Judo pie, o con técnicas de Judo suelo, o técnicas de Judo suelo con otras de Judo suelo.

RENZOKU WAZA: es el trabajo de entrar dos o más veces la misma técnica ante las reacciones de Uke por escapar de ella o defenderla.

KAESHI WAZA: es la realización de las técnicas que se pueden aplicar inmediatamente después del ataque del adversario (Técnicas de contraataque), aprovechando su impulso y desequilibrio en el ataque.

CHIKARA NO ÔYÔ: Es la utilización de la fuerza, la aplicación en Judo del principio de la no resistencia, es decir, servirse de la fuerza del rival para vencerle. Por ejemplo, si Uke tira de nosotros, le empujamos. Si Uke nos empuja, tiramos de él. Este principio puede ser aplicado en todas direcciones y su utilización precisa una acción coordinada de todo el cuerpo, además del desplazamiento. Esto que parece tan sencillo es la esencia misma de esta disciplina, y conseguir realizarlo de forma eficaz es una labor de muchos

²¹ Aportación personal del autor de esta tesis. No se le atribuye la concepción intelectual, tan sólo hace una aportación que sin poder ser contrastada con otra fuente se considera importante para la comprensión del marco teórico y es consecuencia de su propia experiencia en la práctica y estudio de la disciplina del Judo.

años de práctica, de tal forma que cuando se logra, dentro de nosotros notamos la gran sensación de saber lo que es realmente JUDO.

De todo este listado de fundamentos, en un intento de ayudar en el estudio y/o comprensión de los mismos, nos arriesgamos a decir que pueden ser agrupados en cuatro categorías. Esta idea no ha sido contrastada por ningún otro autor de los consultados aunque se encuentran indicios en alguno de ellos.

a) Fundamentos conductuales, éticos y/o filosóficos: Son aquellos fundamentos que entran en el campo de actuación más ritual o de entendimiento de la disciplina del judo desde un punto de vista más profundo. Encontramos dos fundamentos básicos, “*reiho*” (o reverencias) y el “*Chicara No Ôyô*” (o principio de la no resistencia).

b) Fundamentos técnicos – tácticos: Los fundamentos técnicos – tácticos, son aquellos elementos esenciales e imprescindibles en una acción técnico- táctica, que interrelacionados en un sistema biomecánico de entrenamiento son la base de la estructura motora (básico funcional y funcional) de la técnica y de la táctica en el judo (Mirallas, 1995). Estos fundamentos son: “*Shisei*”, “*Shintai*”, “*Tai-sabaki*”, “*Kumi-Kata*”, “*Kuzushi*”, “*Tsukuri*”, “*Kake*” y “*Ukemis*”

c) Fundamentos pedagógicos y de perfeccionamiento: Son aquellos principios que configuran la metodología clásica del judo, es decir, la manera de ser enseñado o transmitido por parte del maestro. La disciplina del judo tiene presente principios tan actuales en el marco formativo y/o deportivo como la progresión, la adaptación, los aprendizajes colaborativos, o la biomecánica del movimiento. El perfeccionamiento del judo se basa en una estrategia, desde un punto de vista tradicional, de sucesión lógica de un conjunto de ejercicios, que nos llevan como destino final al combate entre dos oponentes, que al mismo tiempo debería entenderse como elemento evaluador de proceso de aprendizaje. Estos ejercicios avanzan en dificultad, entendida bajo el criterio de oposición (de menos a más). Se inicia el trabajo de manera observacional e individual, se sigue con la ayuda del compañero, inicialmente sin oposición, posteriormente con oposición pactada y finalmente con oposición real.

Dentro de estos podemos subdividirlos en dos categorías:

- Organizativos: “*Tandoku Rentsu*” y “*Sotai Retsu*”
- Metodológicos: “*Uchi komi*”, “*Nage Komi*”, “*Randori*” y “*Shiai*”

d) Fundamentos tácticos: La táctica individual constituye la esencia del enfrentamiento de los deportes de oposición sin colaboración, de uno contra uno. En estos deportes, cada contendiente actúa para superar al oponente y evitar ser superado por él. Desde una perspectiva táctica, en cada momento el contendiente interactúa con unas situaciones de oposición específicas, valora sus alternativas y realiza la acción técnica que considera más adecuada para vencer al adversario. En muchas ocasiones, dado que el engaño está en el centro de toda actuación táctica, momentos antes de actuar técnicamente, cada deportista puede percibir cambios en las intenciones del contrario o valorar diferente las consecuencias de la alternativa técnica decidida, y consecuentemente puede actuar con otra alternativa táctica (Riera, 1995:51). En esta línea de pensamiento podemos catalogar al “*Renraku Waza*”, el “*Renzoku Waza*”, y el “*Kaeshi Waza*” como fundamentos tácticos en la pedagogía tradicional de la disciplina del judo.

3.4.3. Reglamentación y competición.

Entendemos como reglamento el conjunto de reglas que definen una práctica deportiva. Éstas abarcan aspectos tan dispares como el terreno de juego, la vestimenta, las decisiones arbitrales, etc.

El conjunto de reglas que se aplican al judo en su interpretación deportiva viene cambiando en los últimos tiempos debido a diferentes motivos entre los que destacamos: a) mejoras visuales para una mayor comprensión del combate, como puede ser la introducción de judogis de color azul o la introducción de colores llamativos para definir la superficie de combate como el rojo, el amarillo, el azul, ... b) simplificación en las puntuaciones y amonestaciones, y c) eliminación de determinadas técnicas o situaciones de combate con la teórica búsqueda de un judo ofensivo y de ataque, y eliminar la influencia de técnicas adaptadas provenientes de otras disciplinas relacionadas con la lucha. Normalmente el paquete reglamentario es aprobado por una comisión que valora para un tiempo mínimo el conjunto de medidas a seguir.

Regularmente el espacio de tiempo de un conjunto de reglas coincide con el período preolímpico.

A pesar de este cambio reglamentario que se viene dando existen unos rasgos comunes que definen la práctica deportiva del judo.

Los competidores y las competidoras se dividen por géneros, teniendo una categoría masculina y otra femenina y cada una de ellas a su vez se subdivide por pesos.

Los combates se realizan en una superficie cuadrada mínima de 14 m x 14 m para competiciones oficiales. Esta superficie o tatami está compuesta por dos zonas, la de combate (con unas dimensiones que van de los 8 m x 8 m a los 10 m x 10 m) y la de seguridad.

Durante mucho tiempo se consideró que el área competición estaba compuesta por la zona de competición propiamente dicha y la zona de peligro. En la actualidad ésta última desaparece simplificando la superficie de trabajo bajo los conceptos de dentro y fuera. Las técnicas realizadas dentro de la zona de combate o iniciadas en ésta se consideran válidas y las iniciadas fuera serán consideradas no válidas. Esta modificación, conjuntamente con la implantación de colores muy llamativos, subyace en la idea de crear una mayor riqueza visual y hacer más atractivo el espectáculo para el público.

Los combates en la actualidad están dirigidos por un árbitro central que se sitúa a pie de tatami. La labor arbitral se ve reforzada, en campeonatos nacionales e internacionales, por una comisión de árbitros que fuera de la zona de competición siguen los combates con sistemas digitales con los que regulan y estudian las interpretaciones arbitrales.

Tradicionalmente los combates de judo eran dirigidos por una tripleta de jueces, uno central y dos de silla, que valoraban las acciones bajo un criterio global y de consenso. El juez central tomaba la dirección del combate y los de silla manifestaban todo aquello que interpretaban diferente a lo marcado por el primero. Si los tres tenían opiniones diferentes se paraba el combate para la deliberación de la acción. Era importante el trabajo de unificación de criterio en lo que se refiere a las decisiones arbitrales.

La contienda se inicia a la voz de “hajime” por parte del árbitro y finaliza a la voz de “sore-made”. La duración de los combates depende de la categoría pero no superan los cinco minutos. El tipo de estrategia se denomina “a reloj parado”, es decir cada vez que el árbitro para el combate se para también el cronometro. Para parar el combate el árbitro anunciara “mate”.

Ganar un combate depende de la puntuación máxima que pueda conseguir uno de los dos participantes. Estas puntuaciones dependen de la ejecución técnica que es valorada por el juez o jueces de la contienda. Estas puntuaciones son de más a menos: Ippon, Waza-ari y Yuko. Si uno de los dos deportistas consigue la puntuación máxima gana el combate directamente.

De manera muy genérica, en la situación de Tachi-Waza se concede “ippon” cuando se considera que uno de los competidores proyecta con control a su adversario ampliamente sobre su espalda, consiguiendo que ésta impacte contra el suelo con fuerza y velocidad. “Waza-ari”, cuando se realiza una técnica de manera parcial, es decir, está falta de uno de los tres elementos necesarios para obtener un ippon: control, fuerza y velocidad. Y “yuko”, cuando la proyección a pesar de tener los elementos anteriormente citados tan sólo consigue que el oponente impacte en el tatami con el lateral de su torso.

En la situación de Katame-Waza se puede obtener ippon por el abandono del oponente mediante la aplicación de una técnica de estrangulación o luxación (nunca en categoría infantil o sub15 e inferiores), y si el adversario es controlado con una técnica de inmovilización dependerá del tiempo que se consiga mantener dicha situación en la obtención de una determinada puntuación: 20 segundos se considera ippon, entre 19 y 15 segundos waza-ari, y entre 14 y 10 yuko.

Finalmente exponer que se puede conseguir una victoria combinada por la obtención de dos waza-aris independientemente en la situación que se haya conseguido. Si ya se poseía un waza-ari y posteriormente se realiza una acción de inmovilización tan solo deberán transcurrir 20 segundos para la obtención de la victoria combinada.

Los jueces también pueden señalar amonestaciones (“shidos”) según devenga el combate. Estas amonestaciones son en la actualidad acumulativas, y sólo se tienen en

consideración si al llegar al final de la contienda existe un empate en el marcador. Si uno de los dos participantes llega a la cantidad de cuatro amonestaciones será considerado perdedor del combate directamente.

También existen sanciones más contundentes que pueden llevar a la expulsión directa (Han Soku Make) y están relacionadas con actos antideportivos (coger piernas, agredir a un adversario o inclusive poner en peligro la propia integridad física).

El sistema de competición más utilizado en la modalidad individual es el de eliminatoria directa, es decir el competidor que pierde queda eliminado de la competición, aplicando según torneo la opción de repesca, y esta a su vez puede ser simple o doble. En la primera repescan aquellos rivales que han perdido contra uno de los dos finalistas y en la segunda aquellos que han perdido contra alguno de los semifinalistas. Los repescados realizan una ronda de combates, de eliminatoria directa sin repesca, pudiendo llegar a realizar una de las dos finales de consolación (tercera posición).

En edades tempranas se hacen adaptaciones y se intenta no empezar con esta modalidad sino que se aplica el sistema de liga, agrupando a los competidores en grupos de tres, cuatro o cinco participantes, asegurando unos combates mínimos. De estas agrupaciones puede salir un grupo de clasificados a los que se les aplica finalmente el sistema de eliminación directa, ahora supuestamente sin repesca.

3.5. Modelos en la enseñanza del judo.

Brousse, Villamón y Molina (1999) en el libro “Iniciación al Judo” marcan dos grandes modelos metodológicos de iniciación para la enseñanza de esta disciplina. Estos modelos son reafirmados por Espartero y Gutiérrez García (2004) en el III congreso de la AECD realizado en Valencia (11-13 de Marzo) y están en consonancia con los modelos definidos con anterioridad, en el primer capítulo de esta tesis, para el aprendizaje de la iniciación deportiva de manera genérica

El modelo basado en la enseñanza de la técnica que como se ha visto anteriormente arranca de la concepción del ser humano como una biomáquina y por tanto la enseñanza

del deporte se orienta hacia la coordinación de una serie de habilidades motrices específicas.

Gleeson (1976:16) afirma que el aprendizaje por imitación es el método de enseñanza tradicional que ha arraigado en la enseñanza de la disciplina del judo. El maestro ejecuta una acción técnica y los alumnos intentan repetirla o copiarla.

Álamo (2008:49), tres décadas después, sigue corroborando la argumentación anterior, exponiendo que específicamente en el judo el proceso de enseñanza y aprendizaje se ha centrado en el estudio de sus elementos técnicos.

González Álvarez (1999:291) afirma que en su origen, la enseñanza del judo procedente del Japón fue esencialmente empírica. El soporte principal del aprendizaje era la demostración, una referencia exclusivamente visual. Este mismo autor (p. 292) citando a Ortega (1984) dice que en Oriente se estudia de un modo muy riguroso. En Japón es el individuo el que ha de acoplarse al judo, mientras que nosotros hacemos que el judo se adapte al individuo.

Tradicionalmente estas técnicas se enseñaban mediante la utilización de unas tablas de movimientos que el maestro enseñaba a sus discípulos y estos se esforzaban para asimilarlas fielmente y aprender todos los elementos contenidos en ellas (Taira, 2009b: 19). En la actualidad estos “*Katas*” han quedado reservados como contenido en los exámenes de grados superiores (Dan), pero se sigue utilizando, como se ha expuesto con antelación, el método de repetición de modelo de la técnica para movimientos o acciones técnicas por separado y se aplica un sistema progresivo de aprendizaje y perfeccionamiento de la técnica basada en la realización de **uchi-komis, nage-komis, yakusoku-renshu, randoris y shiais** (presentados en el apartado 3.4.2 de este capítulo).

Taira (2009a:131) nos dice que “el aprendizaje de cualquier materia, y lógicamente en su enseñanza, es preciso, con el fin de una mejor comprensión, abordar cada tema en una escala de menor a mayor con respecto a su grado de dificultad”. El Kodokan nos marca en cinco grados de dificultad o “kios” las técnicas de Judo. A esta clasificación le llama Go-kio” (fig. 15). No se han encontrado cuales son los criterios para realizar dicha clasificación pero está aceptada internacionalmente y es respaldo para muchas

federaciones nacionales como base en sus respectivos programas de pase de grados, entre ellas la RFEJYDA.

Figura 15. Go-kio. Clasificación de las técnicas de judo

TÉCNICAS DEL GO-KIO: COMPARACIÓN DEL NUEVO CON ÉL ANTIGUO				
	EL ANTIGUO: ESTABLECIDO EN 1895		EL NUEVO: MODIFICADO EN 1920	
1º k/10	Hiza-guruma Tai-otoshi Sasae-tsurikomi-ashi O-soto-gari De-ashi-harai Yoko-otoshi Uki-goshi (7)		Sasae-tsurikomi-ashi Hiza-guruma O-soto-gari O-uchi-gari △ De-ashi-harai Uki-goshi O-goshi Seoi-nage (8)	
2º k/10	Sumi-gaeshi Ko-soto-gari Seoi-nage Tani-otoshi	O-goshi Koshi-guruma Tomoe-nage	Ko-soto-gari Tsurikomi-goshi Okuri-ashi-harai Harai-goshi	Ko-uchi-gari Koshi-guruma Tai-otoshi Uchi-mata
3º k/10	Okuri-ashi-harai Ushiro-goshi Uchi-mata Hane-goshi (7)	Harai-goshi Ura-nage Obi-otoshi ▲	Ko-soto-gake △ Yoko-otoshi Hane-goshi Harai-tsurikomi-ashi	Tsuru-goshi Ashi-guruma Tomoe-nage Kata-guruma (8)
4º k/10	Tawara-gaeshi ▲ Daki-wakare ▲ Hikikomi-gaeshi ▲ Soto-makikomi O-soto-otoshi ▲ (10)	Uki-waza Kata-guruma Tsuru-goshi Utsuri-goshi Uki-otoshi	Hane-makikomi △ Utsuri-goshi Soto-makikomi Sukui-nage △	Tani-otoshi Sumi-gaeshi Uki-otoshi O-guruma △ (8)
5º k/10	O-soto-guruma Uchi-makikomi ▲ Seoi-otoshi ▲ Tsurikomi-goshi Yama-arashi ▲ Harai-tsurikomi-ashi (11)	Yoko-wakare Ko-uchi-gari Ashi-guruma Yoko-guruma Yoko-gake	O-soto-guruma Yoko-wakare Ushiro-goshi Yoko-gake	Uki-waza Yoko-guruma Ura-nage Sumi-otoshi △ (8)

▲ Técnicas excluidas del Go-kio en 1920 △ Técnicas añadidas en 1920

(Taira, 2009a:131)

Valero, Conde, Delgado y Conde (2005:120) señalan que el modelo técnico ha sido empleado para la enseñanza de muchas modalidades deportivas y en la actualidad se sigue utilizando para la enseñanza de los deportes individuales, entre los que señalan el judo, manteniendo una metodología anclada en el tiempo con escasas innovaciones pedagógicas.

Villamon y Molina (1999:150) explican que este tipo de metodologías están aferradas a una concepción deportiva competitiva y relacionadas con la necesidad instrumental que deriva de participar en este tipo de eventos deportivos.

Así lo expone Arnáiz (2009:19), refiriéndose al deporte del Judo, cuando manifiesta que en su práctica se toma como referencia la competitividad desde edades muy tempranas (6-8 años), desarrollando las actividades físicas con vistas a la competición, dependiendo de la edad de los practicantes, unas veces como juego y otras, a través de un entrenamiento con cierta intensidad.

En referencia a las competiciones en edades tempranas, en 1974-1975 la Unión Europea de Judo (U.E.J.) constituyó un equipo de investigación que analizó el tratamiento de estos eventos en niños. Entre las recomendaciones desaconsejaron las competiciones antes de los doce años de edad, promover nuevas formas organizativas y establecer reglamentos especiales que promuevan la calidad del judo realizado y no el resultado. Lamentablemente estas consideraciones cayeron en saco roto debido a las presiones de los grupos que apoyan este tipo de eventos, y hoy en día se siguen celebrando competiciones en edades tempranas, tanto en España como en otros países europeos (Villamón y Molina, 1999: 160-161).

Los modelos alternativos son entendidos como propuestas alternativas aquellas que no participan de las dinámicas de una principal y predominante. En nuestro caso entenderemos el modelo técnico marcado por el Kodokán como principal punto de partida en la didáctica del deporte del Judo.

Debido a la propia naturaleza de esta disciplina no tenemos que confundir lo que son métodos alternativos con el conjunto de propuestas y posicionamientos que intentan acercar el entendimiento del judo desde una concepción distinta a la clásica japonesa pero que no abandonan el modelo técnico.

Entre ellos tenemos autores que abordan criterios de clasificación diferentes a los establecidos (tabla 10). Citamos como destacados a Kawaishi (1964), Geesink (1967), Gleeson (1975), Koizumi (1989), Kolychkin (1989), Sacripanti (1991), Adams (1992).

Tabla 10. Resumen de los criterios utilizados en la clasificación de la FFJ. Aportaciones e inconvenientes (1).

Autor: Kawaishi (1964). Orientación: Organizativa	
<p>Criterios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posición del cuerpo de tori en relación con el suelo en el momento de la proyección. • Parte del cuerpo con la que se realiza la transmisión de la energía. <p>Aportación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproxima el Judo en toda su dimensión a la mentalidad y a la cultura occidental 	<p>Grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Te waza, Koshi waza, Ashi waza, Kata waza, Sutemi waza. <p>Inconvenientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dentro de un mismo grupo se encuentran técnicas que funcionalmente son muy distintas (De Ashi Harai y O Soto Gari)
Autor: Geesink (1967). Orientación: Organizativa	
<p>Criterios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de las piernas para la realización de la proyección • Tipo de acción que realizan las piernas. <p>Aportación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Clasifica a partir de las acciones que debe realizar tori para proyectar 	<p>Grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tachi waza, Barai, Gari <p>Inconvenientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas que son muy diferentes quedan situadas en un mismo grupo.
Autor: Gleeson (1975). Orientación: Organizativa	
<p>Criterios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de acciones que utiliza tori para proyectar • Circunstancias que se producen en el combate <p>Aportación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduce criterios tácticos para clasificación de las técnicas. 	<p>Grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas elevadoras, Técnicas rotadoras y Técnicas astucia <p>Inconvenientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los criterios no son totalmente excluyentes
Autor: Koizumi (1989) Orientación: Organizativa	
<p>Criterios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desplazamiento del cuerpo de uke en el momento de la proyección <p>Aportación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza un criterio novedoso para la organización de las técnicas de proyección: Las caídas. 	<p>Grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kuruma waza, Tenbin waza, Tsumakuzase waza <p>Inconvenientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los criterios no son totalmente excluyentes
Autor: Kolychkine.(1989) Orientación: Didáctica	
<p>Criterios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte del cuerpo con la que se realiza la transmisión de energía. • Posición del cuerpo de tori en relación con el suelo en el momento de la proyección. • Nivel de similitud entre técnicas <p>Aportación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplica la teoría asociacionista del aprendizaje al campo del judo 	<p>Grupos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de pierna • Técnicas de cadera y mixtos • Técnica de hombros y brazos • Técnicas de sacrificio <p>Inconvenientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • No explica los criterios seguidos para la realización de los diferentes subgrupos ni tampoco por los que un determinado movimiento es el rector y los demás son afines

Autor: Sacripanti (1991). **Orientación Organizativa:**

Criterios	Grupos
<ul style="list-style-type: none"> • Tipo de fuerza de las que hace uso tori para proyectar • Aportación • Es una clasificación que utiliza criterios biomecánicos claros y contrastados. • Es una verdadera síntesis de las técnicas de proyección que existen en el judo • Los criterios que utiliza son totalmente excluyentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de par de fuerzas • Técnicas de palanca física • Inconvenientes • No tiene aplicación al campo de la enseñanza • Técnicas que son muy diferentes quedan situadas dentro de un mismo grupo

Autor: Adams (1992). **Orientación:** Organizativa

Criterios	Grupos
<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de la caída de uke. • Necesidad del control de la cabeza • Colocación de tori respecto a los brazos del contrario • Desplazamiento de uke con relación a los brazos de tori. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecciones hacia delante que implican colocarse entre los brazos del contrario • Proyecciones hacia delante basadas en el control de la cabeza del contrario • Etcétera
<p>Aportación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza los agarres como punto de partida para la organización de las diferentes técnicas. 	<p>Inconvenientes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los criterios no son totalmente excluyentes • Solamente se clasifican algunas técnicas

Realizado a partir de las aportaciones de Castarlenas y Calmet (1999:284 y sig.)

Acentuar, a nivel institucional, la aportación de la Federación Francesa de Judo dado que aparte de innovar desde un punto de vista de clasificación técnica intenta ser un instrumento de facilitación pedagógica del proceso de enseñanza y aprendizaje en el deporte del judo (tabla 11) (Castarlenas y Calmet, 1999:283).

Explica Groenen (2013) que en realidad este método surge de una necesidad deportiva nacional. Francia después de perder la hegemonía en el judo internacional en las Olimpiadas de 1964, y caer empicado su nivel deportivo en su contexto más próximo, decide recuperarlo. Por ello, en 1967 presenta su propio método de enseñanza, un método que se organiza sobre un doble posicionamiento, el deportivo y el educativo, aunque el primero predomina y orienta al segundo. Es un intento de unificar los aprendizajes que se realizan en los diferentes clubs para que de la gran masa de practicantes, con una práctica unificada, surgiese una distinguida élite deportiva. A pesar de ser denominado nuevo método, en realidad los principios sobre los que se desarrolla están en consonancia con el modelo propuesto por Kano, aunque se adapta a las necesidades y pensamientos occidentales y más concretamente de la sociedad

francesa, entendiendo que la técnica es el factor determinante sobre el cual estructurar la formación base del judoca.

Tabla 11. Resumen de los criterios utilizados en la clasificación de la FFJ. Aportaciones e inconvenientes (2)

Autor: Federación Francesa de Judo. Orientación: Didáctica	
Criterios	Grupos
<ul style="list-style-type: none"> • Posición relativa de la pareja • Número de apoyos en el suelo • Separación de las piernas • Dirección de la caída de uke. Otras técnicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecciones hacia atrás de cara a uke con una apoyo • Proyecciones hacia delante, de espaldas a uke, sobre dos apoyos • Proyecciones hacia delante, de espaldas a uke, sobre dos apoyos y piernas juntas. • Proyecciones hacia delante, de espaldas a uke y sobre un apoyo. • Proyecciones hacia delante, de cara a uke y sobre un apoyo. • Barridos • Suteemis • Proyecciones con agarre en las piernas.
Aportación	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Es una organización de contenidos clara y utiliza parámetros muy adecuados 	<ul style="list-style-type: none"> • No se incluyen todas las técnicas • Llega solamente hasta cinturón verde

Realizado a partir de las aportaciones de Castarlenas y Calmet (1999:284 y sig.)

Tampoco debemos integrar dentro de los modelos alternativos algunas tentativas que se han dado para adaptar a las edades infantiles los programas federativos de los adultos, sobre todo a partir del cuestionamiento que se produjo en el campo de la Educación Física, de la utilización exclusiva del enfoque deportivo con vistas al rendimiento, algunos autores han establecido otras propuestas para la iniciación en el judo pero sin abandonar este tipo de modelo, entre las que destacamos, y de manera progresiva en el tiempo, a Pérez-Carrillo (1968) con un método de carácter correctivo-formativo, Díaz Martínez (1974) que indica que hay que partir de las características evolutivas de los niños, aunque luego no las integra, de la misma manera da importancia a los juegos pero posteriormente tienen escasa importancia en el desarrollo de su modelo de sesión, y la propuesta de Páez y Vilalta (1983) donde destaca como aspectos novedosos los sistemas de control y motivación del alumnado a través de carnets, puntos, murales, etc., la incorporación de actividades como concursos de dibujo y fotográficos, excursiones, ..., un tratamiento más educativo de la competición y la identificación de una etapa previa genérica, que va de los 6-7 años hasta el comienzo de la iniciación al judo a los 8 - 9.

Las propuestas comentadas basan en adecuar la técnicas del judo de los adultos a las edades infantiles, pero no elaboran una propuesta concreta que surja de las características propias de los niños pese a hacer referencia, algunas de ellas, a aspectos evolutivos de los mismos (citados en Villamón y Molina, 1999:151-153).

Se atribuye a Jean Claude Brondani (citado en Personne, 1987:101 y Villamón y Molina, 1999:154) la primera propuesta metodológica alternativa al modelo de iniciación precoz. Esta propuesta presenta tres características importantes: trabajar en una etapa inicial habilidades genéricas, utilizar el juego como el principal recurso de práctica hasta los diez años trabajándolo de manera integrada al propósito de iniciación al judo y posponer la presentación de la técnica específica de judo a una segunda etapa.

Brousse (1991), citado en Brousse, Villamón y Molina (1999:191) defiende la iniciación directa del judo sin pasar por una etapa inespecífica previa, y argumenta que las acciones de tirar, empujar, desplazarse, etc., no existen por sí mismas. Entiende que realizar etapas previas es desnaturalizar y presentar algunos de sus elementos bajo otra etiqueta, aunque aboga y propone por los modelos alternativos al tradicional.

Carratalà y Carratalà (2000:107 y sig.) establece tres grupos de edad en la práctica deportiva: edades inferiores a los quince años corresponden a un judo educativo, de los quince a los treinta y cinco, judo deportivo y competitivo y a partir de los treinta y cinco, profundización en los conocimientos, judo recreativo y salud. Abogan por un aprendizaje simplificado, dado que el individuo tiene una capacidad limitada para el tratamiento de la información, por lo que los profesores, en una primera fase deben simplificar el entorno para limitar la carga informativa, pero sin alejar la situación de las exigencias reales que deberá experimentar más tarde.

Cecchini (1989:13-17) crítica el aprendizaje más clásico basado sobre pautas de tareas cerradas, enseñado por medio de modelos inamovibles, lo que retrasa y perjudica notablemente el aprendizaje. Defiende el judo como una tarea que se realiza en un entorno variable, una tarea de regulación externa. Añade que el hecho de enfrentarse a otros judocas de características tan distintas y formas de actuar tan variables nos obliga a enseñar por medio de resolución de problemas, de manera que en un momento determinado se pueda solventar cualquier situación de un modo creativo. "Recortar la

realidad, mecanizar la respuesta, despojar al deportista de su propia responsabilidad, limitar su toma de decisiones, ahogarle en su propia ansiedad, etc. no beneficia a la educación de nuestros judocas” (p.179).

Según Espartero y Gutiérrez García (2004) los nuevos modelos alternativos, se caracterizan por partir de los intereses y experiencias para elaborar las respuestas y, por tanto, elaborar nuevos conocimientos, muy al contrario de lo que ocurre en el modelo técnico donde se reproducen determinados estereotipos de ejecución (citando a Villamon y Molina, 1999:149), tienen como denominador común la atención y el respeto tanto por el estadio de desarrollo del alumno como por sus capacidades de aprendizaje. Se proponen metodologías más libres y activas, ligadas al descubrimiento, donde el juego y la resolución de problemas de manera contextualizadas se configuran como los principales recursos para desarrollarlas.

Afirman estos autores que son numerosas las propuestas que siguiendo los postulados en la iniciación deportiva más actuales han postulado a favor de los modelos alternativos en la enseñanza del judo y las actividades de lucha (Torres, 1990; Pérez Cerdán, 1993; Gresser, 1995; Amador, 1996; Carratalà, 1997 y 1998; Méndez, 1998; Thabot, 1999; Carratalà y Carratalà, 2000; Molina y Villamón, 2000 y 2001; Castarlenas y Molina, 2002) aunque la valoración empírica acerca de la consecución de los mismos es prácticamente inexistente.

Dos Santos y col. (2011:48) discrepan y exponen que las propuestas didácticas, en relación con los deportes de lucha con agarre, que facilitan la puesta en práctica de los mismos desde un modelo educativo-formativo, son muy escasas.

Desde este trabajo de investigación afirmamos que en las dos últimas décadas, e incluso con anterioridad, se está trabajando para sentar las nuevas bases del judo, sobretodo, en edades tempranas. Así lo demuestran las aportaciones de autores como Amador (1997), Carratalà (1998), Castarlenas (1993), Cecchini, (1998), Dópico e Iglesias (1997), Espartero (1997), García (1992), González (1990) y Villamón (1998) o las aportaciones que se hicieron en el *IV Congreso de maestros de Judo* del año 2000 (Carratalá, Delgado, De Frutos, García, Iglesias, Leiva, Ortega, Sánchez, Ruiz, Ten, Uzawa, Varcárcel, etc.) (Citados en Carratalà y Carratalà, 2000:107).

Al igual que el deporte en general, el judo, en particular, ha de descomponerse en sus diferentes formas de práctica para poder adaptarlo a las diferencias culturales, sociales y personales. El adquirir habilidad para ganar competiciones y ganar adversarios no son más que una de las posibles orientaciones que puede tomar esta disciplina (Torres y Castarlenas, 2004:35).

Basándonos en estudios como el realizado por Martínez Moya y Mansilla (2002) en el que se observa, que desde un punto de vista de salud psicológica, el cambio de orientación en la práctica de esta disciplina, es decir practicada bajo parámetros recreativos y no competitivos, aporta beneficios para el individuo que lo practica, creemos que es un error aplicar únicamente esta última orientación a todos los contextos de aprendizaje y práctica, aún más si ese contexto es la iniciación deportiva de la práctica del judo en edad infantil.

Yasuhiro Yamashita (IJF²², 2005), ostentando el cargo de director de entrenadores y educación de la IJF, presenta el DVD “*Coaching Judo to Juniors*” que resume las principales ideas respecto al Judo infantil resultantes del seminario de iniciación al Judo que se realizó en Rio de Janeiro (Brasil) con la finalidad, según sus propias palabras “*de que todos los entrenadores del mundo enseñen Judo divertido a los niños*”. Se presentan trabajos de diferentes entrenadores de categoría internacional contrastada, donde nos hablan de educación, metodología y motivación en la enseñanza de la disciplina del judo. A modo de ejemplo exponemos algunas de sus conclusiones:

- **Michel Brousse:** “La técnica resuelve un problema. Dale a los niños problemas que resolver no les des la solución”.

- **Franco Capelletti:** “En mi opinión es importante que cuando un niño acabe su clase salga con una sonrisa, deben querer que sus padres les vuelvan traer a Judo y tienen que estar deseando practicar judo lo antes posible”

²² Federación Internacional de Judo.

- **Peter Gardiner:** La importancia no está en lo que enseñamos sino en cómo lo enseñamos; los buenos entrenadores son buenos comunicadores y motivadores. Si queremos mantener a los niños involucrados en el judo tenemos que motivarlos, tienen que divertirse haciendo judo, así tendremos la suerte de conservarlos más tiempo.
- **Yasuhiro Yamashita:** El Judo puede ser divertido para los niños. El Judo no es solamente un deporte sino que es algo que también tiene un alto grado en el desarrollo de las personas.

A raíz de lo expuesto debemos ser conscientes que existe en el marco de los profesores de judo una preocupación por la manera cómo se transmiten las enseñanzas de esta disciplina y un interés por investigar y ahondar en nuevas metodologías que sean de interés para educadores y entrenadores.

Curioso, que sin hacerse ninguna referencia expresa a las denominadas metodologías alternativas los postulados que los técnicos anteriormente mencionados realizan señalan en la dirección de éstas. Michael Brousse habla de resolución de problemas, de las palabras de Franco Capelletti se desprende el factor lúdico recreativo y que enlaza con la propuesta de Peter Gardiner con relación al factor motivacional y de diversión de la práctica de esta disciplina y sobre todo a la manera en cómo enseñamos y la relación que ésta tiene con los factores anteriormente citados. Finalmente Yasuhiro Yamashita, uno de los judocas con mejor palmarés deportivos de toda la historia de esta disciplina sigue abogando por esa extensión del judo que va más allá de la mera práctica deportiva y que se erige como un método para el desarrollo personal de los individuos.

En palabras de Bugar (1989), citado por González Álvarez (1999:292), “los educadores desean encontrar el apoyo de una investigación científica para la elaboración de una metodología precisa, que permita establecer los fundamentos científicos necesarios para asegurar de forma honesta su misión.

Coincidimos con este último autor en que el judo que ascendió a disciplina educativa, debe, en la estela de la Educación Física, ganar valor educativo”. y apostamos para ello que en su transmisión se utilicen modelos alternativos al tradicional, de índole lúdica y

comprensiva, haciendo hincapié en la educación en valores, que por otro lado son parte marcada de esta disciplina, apostando por un posicionamiento sobre el desarrollo personal, donde la competición será un recurso educativo más, una experiencia que podrá, o no, formar parte de las vividas por el practicante en función de sus necesidades y convicciones, y lejos de ser practicada bajo presión o imposición de cualquiera de los agentes involucrados en la educación de los jóvenes que pueda truncar, como consecuencia, la decisión de continuar la práctica de esta disciplina.

3.6. Relación entre judo y el sistema educativo de referencia.

A pesar de las características educativas que presenta la disciplina del judo conjuntamente con su máxima finalidad, su relación con el sistema educativo del Estado Español es ínfima. Al menos así lo indican diferentes publicaciones que vienen denunciando la ausencia de las llamadas “disciplinas de lucha o combate” en general, y/o el judo en particular, en los planteamientos didácticos de los y las docentes (Simón, 1997; Olivera, García-Fojeda y Castarlenas, 1988; Torres, 1989; Carratalà, 1990; Castarlenas, 1990; Pérez Cerdán, 1993; Brousse, y col., 1999; Espartero y Gutiérrez García, 2004; Villamón y col., 2005).

Esta situación parece ser particular de nuestro sistema educativo, porque según Theeboom y De Knop (1999), citados por Espartero y Gutiérrez García. (2004), Ruiz, Dos Santos, Estevan y Falcó (2011) y Camerino, Gutiérrez y Prieto (2011), en otros países europeos (señalan Bélgica, Chequia, Inglaterra, Francia, Alemania, Luxemburgo y Holanda) en la década de los años noventa se generó un interés por introducir deportes y actividades de lucha de manera generalizada en las clases de Educación Física.

Un aspecto a destacar para entender esta diferencia entre los países estudiados, en referencia a lo expuesto por Theeboom y De Knop, creemos que está en las diferentes configuraciones de los distintos sistemas educativos, el grado de especialización de la persona que imparte el área de Educación Física y las posibles combinaciones dentro del desarrollo de esta área curricular.

Según el informe Eurydice (2013:24) sólo en un tercio de los países europeos, entre los que se encuentra España, los centros de ambos niveles educativos (primario y

secundario) tienen libertad para decidir qué actividades tienen carácter obligatorio, es decir los centros y profesorado deciden que actividades contribuyen en mayor medida a lograr los resultados de aprendizaje deseados. En el resto de países las actividades físicas están estipuladas en el currículo (se entiende que oficial).

Por otro lado, encontramos el hecho de que la enseñanza de la Educación Física recaiga en profesores generalistas y especialistas depende en gran medida de la etapa educativa. En primaria existen tres posibilidades: que los encargados de la Educación Física sean profesores generalistas, especialistas, o ambos, en función del grado de autonomía de los centros educativos y de los recursos humanos disponibles. El caso del Estado Español ha quedado reflejado en los capítulos anteriores y, según estipula la legislación vigente, nuestro supuesto aboga por la figura de un profesor especialista (p. 39).

Cabe la posibilidad en aquellos países donde el profesor es generalista (por ejemplo: Alemania, Francia, Irlanda), que se encuentre con el apoyo de un entrenador o un asesor deportivo contratado por el centro. Esta misma situación puede darse en algunos países a pesar de contemplar la figura del profesor especialista (por ejemplo la comunidad germanófona en Bélgica o la escocesa en Reino Unido) (pp. 39-40).

De esta información se deduce que el acercamiento al contexto educativo y reglado de cualquier disciplina, no sólo el judo, que esté contemplada en los planteamientos curriculares superiores y para aquellos centros educativos que puedan contratar especialistas en dicha materia depende de estas circunstancias, y por lo tanto es mucho más factible que estén plenamente incorporadas en las actividades que realizan chicos y chicas.

No es el caso en el sistema educativo del Estado Español, donde el currículo, a priori, es abierto y flexible. Se ha utilizado la expresión “a priori” porque como hemos descrito con anterioridad, en otro capítulo, la realidad educativa actual con relación al área de Educación Física como asignatura específica es ciertamente particular en relación con los elementos que la estructuran.

En los planteamientos curriculares más contemporáneos por primera vez, y con la entrada en vigor de la LOMCE y los Reales Decretos que la desarrollan para las

diferentes etapas, en las directrices de orden superior, es decir no autonómicas, y para la Etapa Primaria, se presentan, a partir de unas situaciones motrices específicas y a nivel orientativo, un conjunto de actividades, con la intención de ser una posible opción que nos ayuden a estructurar los diferentes elementos curriculares (BOE nº 52, 2014:19406).

Entre estas situaciones motrices encontramos “las acciones en situación de oposición” con unas atribuciones propias como pueden ser: la interpretación correcta de las acciones de un oponente, la selección acertada de la acción, la oportunidad del momento de llevarla a cabo, la ejecución de dicha decisión, la atención, la anticipación y la previsión de las consecuencias de las propias acciones en el marco del objetivo de superar al contrario. Como parte del conjunto de actividades que pueden dar respuesta a estas situaciones encontramos la disciplina del judo (BOE nº 52, 2014:19407).

Ahora bien, simplemente es una opción organizativa y dado el modelo descentralizado, podemos encontrar, como ya se comentó en el apartado dedicado a la relación entre deporte y currículo, que el judo esté contemplado en aquellas autonomías que han seguido un modelo paralelo al estipulado por el Real Decreto correspondiente (ya ejemplificamos en la CCAA de Aragón) y en las que no se ha seguido tan rigurosamente dicho modelo estatal, como es el caso de la CCAA de Catalunya, donde el judo, y cualquier otra disciplina físico-deportiva, no está presente en los planteamientos curriculares oficiales autonómicos.

No obstante, a raíz del informe presentado por Theeboom y De Knop algunos autores entre los que destacamos a Robles (2008), Camerino y Gutiérrez Santiago (2011) y Ruiz y col. (2011), y a partir de las génesis particular del sistema educativo del Estado Español intentan explicar los motivos de la exclusión de este tipo de actividades en los planteamientos docentes, entre las que destacamos: a) son interpretadas como prácticas masculinizadas, b) que promueven comportamientos agresivos, c) una falta de formación específica y conocimientos especializados por parte del profesorado, d) no suelen ser prácticas que demande el alumnado, e) una falta de material específico y f) una escasez de propuestas didácticas.

Se considera interesante, para entender esta situación de marginación, la premisa presentada por Gómez-Ferrer y Rodríguez (2011) en la que manifiestan que la práctica del judo en nuestra sociedad occidental está bajo la influencia de “un aprendizaje sostenido a través de paradojas”. Estas paradojas dificultan la asimilación total del judo en nuestra sociedad ya que crean confusión y contradicciones en la percepción social sobre su práctica. Citando a Legendre (2008:41), estos autores, exponen que “las culturas, al igual que los individuos, ven primero y ante todo al otro, al semejante, a partir de la relación con la imagen de sí”. A este respecto Ko y Yang (2009:14) asumen que las visiones de oriente y occidente chocan en el proceso de difusión de los productos culturales y esto se manifiesta en un conflicto de valores entre la cultura local y la del país de origen.

Fouquet (1996) y Ratti y Westbrook (1994), citados por Espartero, Villamón y González (2011), formulan a este respecto que “la difusión e implantación de las artes marciales japonesas en el mundo occidental puede ser interpretado como el resultado de la transposición de prácticas sociales, de una cultura a otra, privadas de su contexto de origen. Ello ha deparado un obstáculo, a menudo insalvable, para la plena asimilación de las mismas por Occidente en cuanto supone la ausencia de las premisas culturales necesarias para que dicha asimilación se produjera”.

Se entiende que los y las docentes no se escapan a esta situación paradójica y seguramente como respuesta tienden a desestimar este tipo de actividades como parte de sus planteamientos profesionales, teniendo en cuenta el carácter abierto y flexible que parece aún estar vivo, al menos, en parte del sistema educativo del Estado Español.

3.7. Resumen del capítulo.

Los orígenes del judo se sitúan en el Japón de finales del siglo XIX. Su progenitor, Jigoro Kano, ilustre pedagogo, supo combinar en una sola disciplina la tradición milenaria japonesa, como era el ju-jutsu, y las modernidades deportivas que se daban en la cultura occidental contemporánea, con un propósito máximo: participar en la educación de los individuos y que ésta contribuyese en una sociedad más justa y solidaria.

El judo se extiende prácticamente a todos los países del mundo y actualmente es aceptado en el club privilegiado de los denominados deportes Olímpicos pero debido a su compleja configuración se percibe de maneras muy diferentes dependiendo de momentos y contextos.

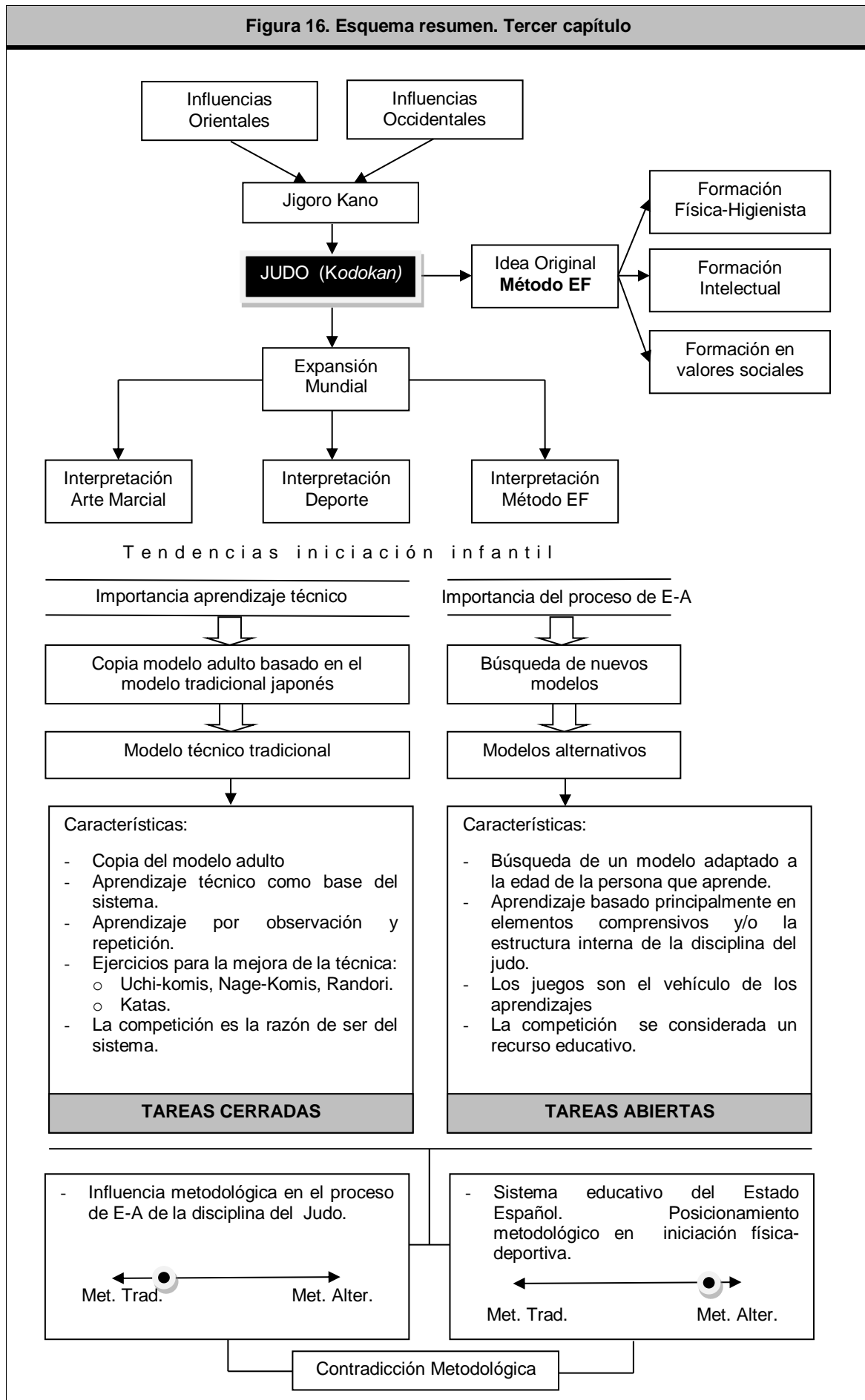
En la actualidad conviven tres concepciones con relación a esta disciplina: el judo como un arte marcial, como un deporte competitivo, o como un método de Educación Física. A pesar de las diferentes interpretaciones existe un valor comúnmente compartido entre ellas: el educativo.

A pesar de esta connotación educativa atribuida a la práctica físico deportiva del judo, su presencia en las programaciones didácticas que desarrollan los profesores y profesoras en el Estado Español, en su labor docente de cerrar el currículum escolar preestablecido por las administraciones educativas, es prácticamente nula. Esta situación no es comparable con la que vive esta disciplina en otros lugares del continente europeo que integran el judo, y otros deportes de lucha, en sus planteamientos curriculares, por lo que, a priori, podríamos deducir que esta diferencia puede establecerse por las características particulares de nuestro sistema educativo.

El proceso de transmisión de esta disciplina, se establece principalmente bajo parámetros específicos propios donde la enseñanza de la técnica adquiere máxima importancia. A este respecto, la literatura especializada defiende que tradicionalmente la técnica ha sido el centro de los aprendizajes en todo tipo de deportes, aunque en la actualidad han surgido nuevos modelos, alternativos al tradicional, que se están utilizando en el aprendizaje sobre todo en modalidades de equipo. A pesar de ello, los deportes de carácter más individual, siguen enseñándose principalmente bajo los parámetros técnico y tradicional, que en el caso de la disciplina del judo están fuertemente arraigados.

A pesar de ello, en la actualidad existen movimientos pedagógicos que apuestan por presentar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la disciplina del judo bajo los parámetros de los nuevos enfoques metodológicos. La propia Federación Internacional de Judo busca nuevas alternativas metodológicas que hagan más atractiva la práctica del judo a niños y jóvenes, y se adapte a las necesidades de las sociedades actuales.

Figura 16. Esquema resumen. Tercer capítulo



DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.



Capítulo IV

**Presentación general del diseño de investigación.
Características e integración metodológica**

4.1. Planteamiento del problema.

Dada la particular organización del sistema educativo en el Estado Español, los y las docentes especialistas en Educación Física, dentro de las competencias que se les atribuye, son los agentes responsables de concretar las directrices curriculares de orden superior para el contexto escolar del cual son responsables. Para concretar dichas directrices y llevarlas a la práctica deberán seleccionar de un universo de posibilidades un conjunto de las mismas. Debemos entender como relevante dicho proceso de selección ya que será el punto de partida para configurar propuestas didácticas únicas, que caracterizarán las experiencias educativas de un determinado conjunto de alumnos de manera exclusiva y diferenciada.

Con relación a este planteamiento, surge una cuestión relevante que nos transporta al campo de la planificación docente en la que profesores y profesoras, tal y como se ha señalado con anterioridad, guiarán la interacción con su alumnado y en donde elegirán diferentes actividades, o bloques de éstas bajo un nexo común, para desarrollar y llevar a la práctica sus objetivos educativos. Dicha pregunta nos sitúa directamente, y en relación con nuestros intereses de estudio, en el protagonismo que pueda tener la disciplina del judo (de altos valores formativos según sus propios practicantes y su génesis ideológica) dentro de los diseños didácticos de los profesores especialistas en Educación Física de manera general y más concretamente para la etapa de Educación Primaria.

La respuesta a esta cuestión, como se vio en el capítulo anterior y según postulan diferentes autores, es que los deportes de lucha, entre los que señalan el judo, tienen una presencia mínima en el Estado Español dentro del contexto reglado y escolar, entendido éste como aquel que desarrolla el profesor especialista en Educación Física dentro del despliegue curricular para esta área educativa.

A pesar de que determinados autores, entre los que destacamos a Camerino y col. (2011), Robles (2008) y Estevan y col. (2011), intentan explicar el porqué de esta situación, sin ánimos de negar la realidad que éstos presentan, se valora que las causas expuestas como respuesta a la situación descrita anteriormente tienen carencias en sus planteamientos y no describen con exactitud la realidad a la que se refieren.

Partimos de la premisa que no es adecuado vincular a unas mismas circunstancias, y de manera generalizada para todas las modalidades, la situación de exclusión presentada anteriormente. Bajo la óptica particular del investigador, se mantiene, como es obvio, que todas ellas tienen características comunes pero también debemos ser reflexivos y entender que existen claras diferencias entre modalidades, por lo que sería conveniente estudiar por separado los motivos de dicha exclusión.

Se valora, **en primer lugar**, que la disciplina del judo tiene entidad propia para ser estudiada por separado del resto de disciplinas denominadas tradicionalmente como de lucha o combate, e inclusive del conjunto denominado “artes marciales”. Nos basamos, entre otros argumentos, en las siguientes afirmaciones:

- En el Estado Español, y según los datos que se desprenden de los informes anuales que ofrece el CSD²³, tiene una excelente situación con relación a su práctica como deporte federado. Desde el año 2001 cuenta anualmente con más de 100.000 practicantes censados; situación bastante estable que la sitúa entre la quinta y séptima disciplina más practicada, solamente superada de manera constante por el fútbol, el baloncesto, la caza y el golf, y dependiendo el año de consulta por el atletismo, por los deportes de montaña (y escalada), y/o el tenis. Por autonomías se han afianzado como las que más judocas acumulan, Madrid superando ligeramente las 30.000 licencias anuales, y Catalunya cercana a las 11.000. En referencia a los denominados deportes de combate es con diferencia el que más posee, seguido del karate que tiene aproximadamente la mitad de federados que la primera.
- Su carácter educativo asociado de manera intrínseca a su génesis como método de Educación Física (Espartero y Villamón, 2009) y a su práctica físico-deportiva que en palabras de autores como Villamón y Brousse (2002:12) lo postulan como el deporte éticamente más evolucionado y exponen que el contacto corporal que se produce en su praxis transmite componentes de tipo afectivo y emotivo potencialmente útiles para el alumnado en general y para el alumnado con necesidades educativas especiales en particular (p. 13).

²³ Datos extraídos del portal telemático del Consejo Superior de Deportes (<http://www.csd.gob.es/csd/asociaciones/1fedagclub/03Lic>)

- La finalidad de las acciones técnicas que se realizan, en oposición a otras disciplinas de lucha, es el control del oponente, al que no se le aplican golpes para llegar a la victoria en la contienda (p.ej. boxeo, karate-do, taekwondo, jiu-jitsu, etc...), entendiendo éstos como elementos violentos al ser aplicados sobre otra persona. Es más, están estrictamente prohibidos en la reglamentación deportiva y pueden ser causa de expulsión en el combate y como consecuencia la pérdida de éste.
- Mantiene la categoría de disciplina Olímpica, desde 1964 para la categoría masculina y 1992 para la femenina, y por ende puede relacionarse directamente con los valores éticos y educativos que este movimiento promueve: la excelencia, entendida como la manera de superación personal, la amistad, como herramienta para el entendimiento humano (Maass, 2007:30) y el juego limpio, o “fair play”, entendido como una manera de actuar que arranca de la igualdad de oportunidades, el respeto al oponente y a las reglas (Weiss, 2012:29).

En segundo lugar, se observa que los motivos atribuidos para la exclusión de estas disciplinas en los planteamientos docentes son de carácter extrínseco a las mismas. Esta situación podría darse en un universo que promueve posicionamientos románticos con relación a la práctica deportiva en general y de dichas disciplinas en particular, entendiendo que su práctica es educativa y forja en esencia valores socialmente positivos, siendo las interpretaciones externas, inexpertas, las que generan el hipotético rechazo.

Postulamos que esta interpretación romántica, en cuanto a la transmisión de valores se refiere, en el caso concreto de la disciplina del judo, puede derivar a su vez en un modelo que gira básicamente alrededor de tres ejes principales. El primero, una defensa a ultranza de su génesis educativa promovida por su fundador (Jigoro Kano), basada en la adquisición de un conjunto de valores sociales relacionados por definición con su práctica; el segundo, un entender clásico y romántico de la práctica deportiva en general y que la relaciona con la transmisión de valores socialmente positivos, y finalmente, y correlacionado a las anteriores, un posicionamiento tradicional en el que la competición también es transmisora de un conjunto de valores positivos para el desarrollo de la persona.

Siendo sabedores, como se explicó en capítulos anteriores, de que en la actualidad existe el pleno convencimiento que el deporte en sí mismo no encarna valores ni beneficios si no que dependerá de la orientación y la intencionalidad que se le atribuya para garantizar las potencialidades del mismo, se cree oportuno buscar posibles condicionantes que puedan explicar la exclusión que padece el judo en el ámbito reglado escolar desde una mirada introspectiva. Es decir, buscar motivos dentro de la configuración actual de la propia disciplina en relación con dichos parámetros que determinen su rechazo en los planteamientos docentes.

Encontramos interesante la idea de Theeboom y col. (2009:30) en la que exponen que las interacciones entre el profesor y alumnos varían en relación con la manera de entender la naturaleza y la práctica de las artes marciales, al mismo tiempo que divergen en las metas que se establecen en su práctica.

Esta idea hace inferencia en nuestro planteamiento particular, considerando que el judo según interpretaciones pertenece al conjunto de artes marciales, y se reflexiona en la idea de una hipotética dependencia entre la manera de interpretar el judo como disciplina y la metodología en su transmisión.

Partimos de la premisa que los entrenadores que entienden el judo como arte marcial o ponen énfasis en su práctica desde una finalidad estrictamente competitiva buscan explicar las técnicas más eficaces para alcanzar el éxito en el combate o contienda. Esta idea trasladada a la iniciación deportiva infantil se traduce en aprender bajo los parámetros del adulto y por lo tanto asumiendo métodos técnicos tradicionales, basados en un aprendizaje por imitación y repetición.

Villamón y Molina (1999:150) exponen “que la especialización precoz es el judo de competición de los adultos realizado por los niños. Esta propuesta implica el perfeccionamiento y la automatización de los gestos técnicos, además del desarrollo de la condición física que llevan a la consecución de la victoria en el combate. La práctica deportiva de niños y jóvenes se convierte en un entrenamiento sistemático para lograr su éxito en la competición. Metodológicamente, esta propuesta se ha caracterizado por utilizar como principales recursos de práctica el uchi-komi, el randori (que además se convierte en competición) y los sistemas de entrenamiento de la condición física”.

Afirman Arnáiz (2009) y Planells (2009) que este enfoque es el más aceptado actualmente en la configuración deportiva del judo.

Por el contrario, si la orientación tiende a una formación global del individuo, a través de la práctica del judo, ya no es necesario que el alumno aprenda la técnica eficaz si no que se puede poner énfasis en el proceso por encima del resultado en el combate.

Podemos entrar en otro tipo de planteamientos didácticos, es decir alternativos al técnico tradicional, donde estilos metodológicos verticales y/o horizontales en el proceso de enseñanza y aprendizaje físico-deportivo adquieren protagonismo. Este planteamiento está directamente relacionado con los defendidos por los movimientos educativos que promueven la Educación Física escolar en la actualidad.

Amador (1997), Carratalá (1998), Carratalá y Carratalá (2000), dos Santos, Oliveira, Ruiz, de Oliveira y Langa (2011) y García, del Valle, Díaz y Velázquez (2006), entre otros, defienden la enseñanza de las disciplinas de lucha en general y/o el judo en particular, y para edades infantiles, a partir de propuestas alternativas a los modelos técnico tradicionales, a los que se les suman autores como Castarlenas y Molina (2002), Espartero y Gutiérrez (2004) y Robles (2008), que además de la defensa de estos nuevos modelos metodológicos los proponen como solución para superar los inconvenientes y/o problemáticas que condicionan su presencia en el contexto escolar.

Compartimos con estos autores la defensa de los métodos alternativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del judo en edades tempranas, y en particular en lo referente al tratamiento que debiera darse en el contexto reglado y escolar; la génesis de este estudio subyace, tal y como expresan Espartero y Gutiérrez (2004) en la creencia de una necesidad latente, y debido a la propia idiosincrasia del contexto escolar, de replantear los modelos metodológicos aceptados y utilizados de forma habitual en la iniciación deportiva en general y en la del judo en particular y se anima a crear un debate en el seno del propio profesorado centrado en la pertinencia de su práctica en el ámbito de la Educación Física. Un debate que permita, también, desterrar ciertas costumbres, ideas o creencias asociadas al judo las cuales conducen a su clara marginación en la actualidad.

Por estos motivos, se cree conveniente, y dado que la gran mayoría de las consideraciones que se exponen para justificar la exclusión del judo dentro de los planteamientos docentes nacen desde la teoría, traspasar la temática al ámbito científico e investigador y centrar esta experiencia en los agentes responsables de valorar la idoneidad de introducir el judo en las programaciones de aula: los y las docentes.

4.2. Hipótesis y finalidad.

Las **hipótesis** iniciales que deberán ser validadas a partir de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación y sobre las que se sustenta el mismo, se definen a continuación:

- El profesorado especialista en Educación Física para la etapa de Educación Primaria tiene una percepción educativa y actitud desfavorable de la disciplina de judo como recurso didáctico que impide que esté presente en los planteamientos docentes.
- La percepción negativa y actitud desfavorable está condicionada, entre otros factores, por una falta de formación adecuada y específica en el ámbito formal que contribuya a que el profesorado conozca el potencial educativo de esta disciplina.
- La introducción del judo bajo parámetros metodológicos alternativos al tradicional en este colectivo profesional permite superar la paradoja educativa de esta disciplina en nuestro contexto social y ayuda a un hipotético cambio del conjunto de factores que inciden en una conducta docente que lo destierra en la actualidad del contexto escolar.

La **finalidad** principal de este trabajo de investigación es contribuir en la introducción de la disciplina del judo en los quehaceres profesionales de los docentes especialistas en Educación Física para la etapa de Educación Primaria y de esta manera darla a conocer de una manera más prolífera que la actual. Esta idea no es un simple capricho, sino que está respaldada por los beneficios que puede aportar el judo al conjunto de la sociedad, tanto a nivel físico, intelectual, como de funcionamiento entre iguales. Ser un recurso

educativo válido para profesores de Educación Física que se implante en sus planteamientos didácticos contribuyendo en primera instancia a un mayor conocimiento de esta disciplina y en segundo término este hecho refleje a medio plazo un aumento de sus practicantes de una manera generalizada. Por ende, para que profesores y profesoras conozcan la disciplina y puedan transferirla y utilizarla, las instituciones pertinentes y competentes en materia educativa tendrán que formarlos oportunamente. Poder recopilar información útil y aportar conocimiento que pueda interesar a dichas instituciones, en referencia a la disciplina del judo y su utilidad educativa, también se antoja de interés y finalidad en este estudio. En definitiva, aportar conocimiento a la práctica profesional en el ámbito de la Educación Física escolar en general, y a la iniciación deportiva en particular, contribuyendo a la calidad de ésta.

No esconderemos otras finalidades que podrían ser de nuestro interés relacionadas con la práctica del judo, como promover un cambio con relación al término judo y defender la interpretación de método de Educación Física sobre otros que tienen más peso en la actualidad o justificar un cambio en el tratamiento generalizado en edades tempranas con relación a su práctica y metodología aplicada, pero somos conscientes que desde este trabajo de investigación tan sólo podremos inducir a la conveniencia de ciertos cambios relacionados con los puntos anteriormente mencionados y que nuestro foco de interés, en primera instancia, se centra en investigar la relación del judo en el contexto reglado y escolar desde la percepción educativa y la actitud que el profesorado pueda tener en relación con esta disciplina.

4.3. Universo de estudio.

Por definición, nuestro teórico universo de estudio son los docentes especialistas en Educación Física para la etapa de Educación Primaria. Este universo puede dividirse en diversas poblaciones, algunas de las cuales, sobre el terreno, son más difíciles de abordar. Se cree que la población de docentes en formación ofrece una mayor accesibilidad y respuesta colaborativa. Por ello y después de analizar pros y contras se cree oportuno establecer como universo de estudio los discentes de la mención en

Educación Física del grado de maestro en Educación Primaria. Abarcar el ámbito estatal se presenta de difícil autoría por lo que se acota al ámbito autonómico de referencia²⁴.

Aplicar el presente estudio en el ámbito universitario tiene como peculiaridad el poder hacer una descripción de la situación actual que a su vez marcará el devenir próximo en el funcionamiento de las aulas en lo referente al área de Educación Física y la disciplina del judo como recurso didáctico. Es decir, indagar sobre el posicionamiento de los futuros docentes sobre el objeto de estudio es una oportunidad para vislumbrar el futuro de la disciplina del judo en el marco de referencia.

4.4. Diseño.

4.4.1. Introducción.

Un diseño de investigación es una propuesta, un plan estratégico con el que poder responder a las preguntas de investigación. Debe considerar la selección de los sujetos de estudio, los escenarios de investigación y los procedimientos de recogida de datos. Con él, el investigador deberá proporcionar resultados que puedan considerarse fiables y razonables, es decir creíbles (McMillan y Schumacher, 2005:131); debe explicar cómo se realiza el trabajo objeto de investigación, los parámetros que se establecen y los datos estadísticos usados para evaluar la información recolectada (Abreu, 2012:191).

Al plantear el diseño de investigación somos conscientes de que todos los métodos tienen ventajas e inconvenientes, así como limitaciones. Por ello, entendemos, tal y como manifiesta Hernández (1993:139) que debe ser el investigador quien tome partido en la elección de un determinado método según la naturaleza del fenómeno, de los objetivos que se proponga alcanzar, de la situación social e inclusive de su preparación.

A partir de lo establecido por este autor y con el objetivo de buscar un diseño lo suficientemente estable, se busca el equilibrio entre los diferentes elementos que influyen en el trabajo de investigación que aquí se presenta: las inquietudes del investigador, las hipótesis de partida, el universo y los sujetos de estudio, los

²⁴ Dado que los estudios se realizan bajo la tutela del I.N.E.F.C. y la U.B. se presenta procedente que el estudio se realice en el ámbito territorial a la que pertenecen: la comunidad autónoma de Cataluña.

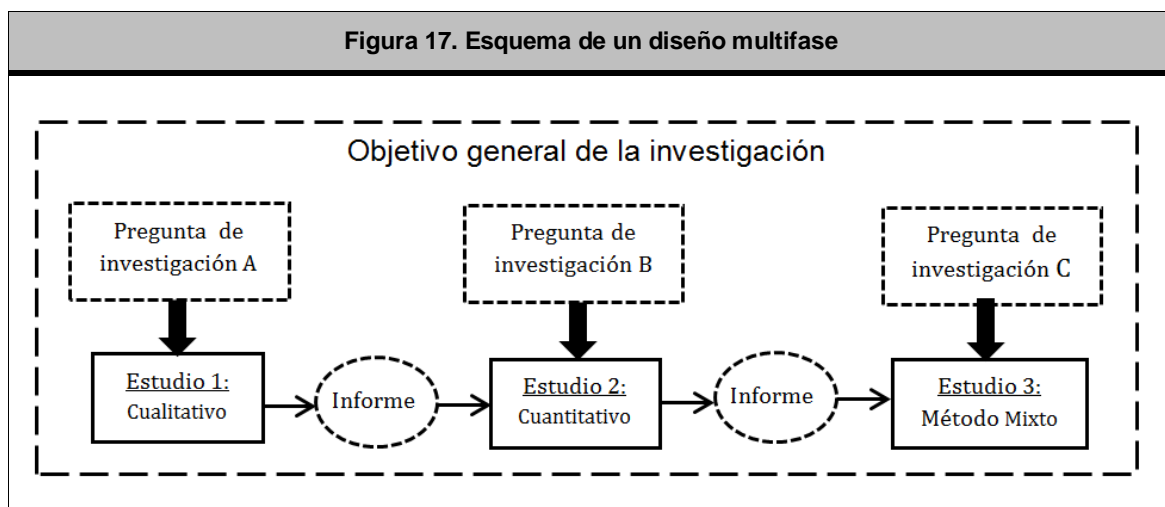
paradigmas en investigación, la metodología a utilizar o la selección de instrumentos, teniendo siempre presente la legitimidad y el rigor científico. Debemos ser conscientes que en realidad no se presentan estos elementos de manera independiente, sino todo lo contrario, cada uno de ellos condiciona la elección y/o posicionamiento respecto al conjunto. La toma de decisiones no ha seguido una estructura lineal sino que determinados posicionamientos han retroalimentado el proceso y condicionado el resto de decisiones de manera interactiva.

La inquietud de este trabajo es indagar en la percepción educativa y en la actitud que pueda tener el profesorado especialista con relación al objeto de estudio²⁵, a sabiendas que éstas condicionarán su introducción en sus propuestas didácticas. El planteamiento inicial es realizar esta pesquisa en dos momentos distintos: uno anterior a la realización de un proceso formativo específico (fase pre – formativa) y otro posterior a dicha formación (fase post – formativa). Se debe entender que en el conjunto de la investigación la idea inicial es introducir la formación indicada bajo el concepto de variable independiente.

Se abre un amplio debate sobre el mejor tratamiento para poder establecer un diseño coherente que pueda responder al planteamiento inicial de la investigación. Se establece que ninguno de los paradigmas clásicos en investigación puede por separado abordar la complejidad del tema de estudio y se interpreta que ambos pueden ser útiles en su desarrollo. Esta postura, conjuntamente con la finalidad perseguida, nos introduce en un paradigma socio-crítico el cual, según Foster (1982), citado por Arnal, del Rincón y Latorre (1992:41) “nace como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas. Se pretende superar el reduccionismo instrumental y técnico de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de que una ciencia social no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa”. Alvarado y García (2008:190) matizan que “tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros”.

²⁵ La disciplina del judo como recurso didáctico en el área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria.

Finalmente se decide utilizar un diseño multifase, debido principalmente a las diferentes preguntas planteadas, surgidas desde diversos escenarios, y en la búsqueda de un pragmatismo en el proceso de investigación. Explican Creswell y Plano (2011) y Watkins y Gioia (2015) que este tipo de diseños son un ejemplo de métodos mixtos de cierta complejidad que se dan cuando los investigadores examinan un problema o tema mediante la interrelación de diferentes estudios cualitativos y cuantitativos conectados generalmente entre sí de manera secuencial, y donde los objetivos de las fases posteriores tienen cierta conexión con los resultados de las precedentes (fig. 17).



Watkins y Gioia (2015:39)

Aunque los primeros estudios multifase se presentaron bajo la fórmula de tres fases, con un diseño en “sandwich”, que combinaban una primera fase cualitativa con una central cuantitativa y finalmente otra cualitativa, en la actualidad este tipo de planteamientos combinan diferentes aspectos cuantitativos y cualitativos que se combinan de manera secuencial y concurrentemente. En referencia a sus fortalezas se encuentra la flexibilidad de combinar diferentes métodos para hacer frente a un conjunto de preguntas interconectadas que nos llevan a un objetivo más amplio y general.

Esta integración de métodos en un mismo estudio tiene como finalidad obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura de los métodos mixtos”). Aunque también estos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados para efectuar la investigación y

lidar con los costos del estudio (“forma modificada de los métodos mixtos”) (Chen, 2006; Johnson y col., 2006; citados en Hernández, Fernández, y Baptista, 2010:546).

Castro y Godino (2011:102) argumentan que “la investigación de procesos educativos sobre el aprendizaje y la enseñanza” (...) “es un proceso complejo, por lo que la elección de métodos mixtos de investigación puede ser apropiada para aportar una mayor generalizabilidad a los resultados, al tiempo que se mantiene suficiente detalle sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje para ser válidos y replicables”. Citando a Hart y col. (2009:39) identifican este tipo de procedimiento bajo los parámetros de “disciplina aplicada donde la investigación debería mejorar la educación, esta integración [de métodos] es necesaria no solo para conocer si unos experimentos educativos particulares mejoran el aprendizaje con comprensión sino también cómo estos resultados se lograron y por qué podemos esperar que se puedan replicar en otros lugares”.

Los planteamientos mixtos se hicieron muy útiles a partir de los años noventa en campos como la educación, enfermería, medicina, psicología y comunicación, en el entendido de que el uso de más de un método potenciaba la posibilidad de comprensión de los fenómenos en estudio, especialmente, si estos se refieren a campos complejos en donde está involucrado el ser humano y su diversidad (Pereira, 2011:17).

Johnson y Onwuegbuzie (2004:17) los definen como “... el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”.

Estos métodos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008; citado en Hernández Sampieri y col., 2010:546).

Tal y como manifiestan Campoy y Gómez (2009:276), en los últimos años ha ido ganando en la comunidad científica la posición de reconocer no sólo la posibilidad sino

la conveniencia y necesidad de complementar los dos planteamientos clásicos en una misma investigación. “Cada enfoque tiene sus puntos fuertes y sus debilidades, pero lo positivo de la utilización complementaria es la de aumentar sus posibilidades, de manera que se utilice eficazmente y proporcione la enorme riqueza informativa que pueden facilitar ambas metodologías y así controlar los sesgos propios de cada método”.

Symonds y Gorard (2010), citados en Sánchez Santamaría (2013:100), exponen que las características de naturaleza compleja y dinámica de la realidad educativa nos conducen a proponer este tipo de diseños.

Esta pluralidad metodológica permite tener una visión global y holística del objeto de estudio, pues cada método nos ofrecerá una perspectiva diferente. La utilización de varios métodos se puede realizar de manera simultánea o secuencialmente, respetando en todo momento el carácter específico de cada método y no provocando la mezcla y el desorden (Rodríguez, Gil y García, 1999:69).

El diseño que aquí se presenta participa de las características expuestas anteriormente. Un diseño único que se dividirá en dos etapas o fases de investigación. Cada una de estas partes tendrá sus propias características, posicionamientos y métodos aunque guardan conexión en relación a la finalidad global del estudio y parte de los instrumentos utilizados.

Se podría entender como la elaboración de dos estudios o procesos de investigación que comparten un marco teórico común, que se complementan entre sí, y que intentan explicar ampliamente una realidad compleja con relación al objeto de estudio, al mismo tiempo que busca el cambio en lo que a la práctica docente se refiere.

Brewer y Hunter (1989:52) exponen que “la necesidad de corroboración o colaboración por diferentes métodos está marcada por el hecho de que muy a menudo en investigación social el método ideal no existe y por lo tanto su aplicación no es factible”.

Los estudios cualitativos a pequeña escala (estudios micro) y los estudios cuantitativos a gran escala (estudios macro) son esenciales para construir conocimiento base

teóricamente fundamentado y útil para la práctica de la enseñanza. Ninguno, de estos tipos de estudios, es suficiente; ambos son necesarios (Hiebert y Grouws (2007); citados en Castro y Godino, 2011:99).

4.4.2. Fases o etapas de la investigación.

4.4.2.1. Fase inicial.

La realización de la primera fase de nuestra investigación va dirigida a un amplio grupo de personas que pertenecen al teórico universo de estudio; se busca un tamaño muestral lo suficientemente significativo que nos permita generalizar resultados. El investigador no tiene relación ninguna con el objeto que se investiga y a los resultados obtenidos se le aplicaran pruebas estadísticas. Estas características definidas por Bisquerra (1989:58) son propias de estudios cuantitativos, derivados éstos de posiciones positivistas en investigación que tienen como “finalidad describir, explicar, controlar y predecir una realidad. En el ámbito escolar la aspiración es descubrir las leyes por las cuales se rigen los fenómenos educativos, que lleven a formular teorías que orienten a la acción” (Blanco, 2003:10-11).

Nuestro principal interés en esta etapa de la investigación es indagar sobre la percepción educativa y la actitud del profesorado especialista en Educación Física, en su último momento formativo, en relación con la disciplina del judo como recurso didáctico para el desarrollo de esta área curricular en la etapa de Educación Primaria.

Debemos saber que la gran mayoría de los estudios empíricos relacionados con aspectos subjetivos de la persona, como pueden ser la percepción y las actitudes, emplean como instrumentos de investigación cuestionarios, entrevistas, escalas... es decir, técnicas verbales (Morales, 2006; Morales, Urosa y Blanco, 2003; Torgeson, 1958, citados en Tejedor, García-Varcárcel y Prada, 2009:117).

Blanco y Alvarado (2005:539) declaran que el estudio de aspectos subjetivos no es susceptible mediante la observación directa por lo que ha de inferirse de la conducta manifiesta, a través de la expresión verbal de los sujetos de investigación. Investigar sobre aspectos subjetivos de la conducta plantea un reto tanto en el nivel de rigor de la

observación, en la definición de las expresiones conductuales a partir de las cuales inferir el carácter y sentido de los motivantes últimos de la conducta manifiesta de los sujetos observados, como en la capacidad de registro, sensibilidad y sistematicidad del instrumento diseñado para tal fin, y apuntan que “**las escalas de actitud**” en el marco de la investigación social tienen un reconocido rendimiento.

Este tipo de escalas, también llamadas test, son un tipo de encuesta o cuestionario donde todas las preguntas son indicaciones del mismo rasgo o actitud y las respuestas de cada sujeto se van a sumar en un total que indica dónde se encuentra o cuánto tiene de la variable o característica que pretendemos medir (Morales, 2011).

Sin duda, y a raíz de los argumentos mencionados anteriormente, escalas de actitud y cuestionarios se antojan como los instrumentos más indicados para utilizar en nuestro estudio, que además y según se desprende de lo expuesto por Mateo (2014:198) son instrumentos que se utilizan con mucha frecuencia en investigación educativa.

Se cree oportuno diferenciar entre qué se entiende por cuestionario y qué se entiende por escala o test. Un cuestionario según, el diccionario, es una lista de preguntas que se proponen con cualquier fin; los cuestionarios sociológicos, de evaluación, y en general los sondeos de opinión son ejemplos típicos. En los cuestionarios convencionales, los más habituales, las respuestas se analizan de manera independiente. Un test o una escala de actitudes son también cuestionarios pero participan de determinadas singularidades.

Según Morales (2011:3-4), éstas son:

- Todas las preguntas (ítems) son *indicadores del mismo rasgo o actitud*.
- Las respuestas de cada sujeto se van a *sumar en un total* que indica dónde se encuentra o *cuánto tiene* de la variable o característica que pretendemos medir.

El modelo sumativo de Likert es el que aparece descrito con más frecuencia en numerosas fuentes que casi ni plantean otros métodos. Viene siendo la más utilizada desde los años treinta e imponiéndose a otro tipo de escalas como pueden ser acumulativas de Guttman, diferenciales de Thurstone o los instrumentos de elección

forzada. Las ventajas atribuidas a las escalas de tipo Likert respecto al resto son: a) mayor coeficiente de fiabilidad, b) más claridad de interpretación por lo que se refiere a puntuaciones idénticas totales, c) los valores asignados a los ítems de las escalas son independientes de las actitudes de los jueces utilizados para su construcción, d) mayor facilidad de construcción y e) suelen tener correlaciones moderadamente altas. Atendiendo a estos factores parece ser incuestionable las ventajas de este tipo de escalas y son las que recomiendan autores como Nunnally (Morales, 2006: 48-50).

Aiken (2003) coincide en que las escalas de actitud son el método más popular en la medición de las actitudes y las define “como un conjunto de enunciados más o menos concernientes a un concepto específico (un grupo de personas, una institución, un concepto)” (...)” La calificación total se determina a partir de las respuestas agregadas de los examinados a los enunciados con el método específico de calificación que depende del tipo de escala” (p. 295). Señala como las más populares las de tipo Likert por su sencillez y versatilidad (p. 298).

Se indagará con relación a posibles instrumentos utilizados previamente que puedan tener conexión con nuestros intereses de estudio, y se valorará su idoneidad. En el supuesto caso de no encontrar ningún instrumento que complazca nuestras expectativas se realizará uno de nueva creación.

En relación con la selección de la muestra a la que aplicaremos el cuestionario debemos apuntar que ya fue acotada la población de estudio de manera intencional. Según Sabariego (2014:148) esta estrategia es frecuente en ciencias sociales y en investigación educativa caracterizada por utilizar de muestra a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias fortuitas, por eso en muchas ocasiones se le denomina muestreo por accesibilidad, formando parte este de los procedimientos de selección no probabilísticos.

Para finalizar, una vez se obtengan los datos, se codificarán y pasaran a una plataforma ofimática para su tratamiento estadísticos que nos ayude en la extracción de resultados; paso previo al análisis y exposición de conclusiones que se desprendan de esta fase de nuestra investigación.

4.4.2.2. Proceso formativo a modo de variable independiente.

Una vez extraída una fotografía sobre el posicionamiento del colectivo docente en formación en relación con la disciplina de estudio, y como antesala de un segundo momento en nuestra investigación, se precisa introducir “a modo de variable independiente” una formación específica que gira en torno a la disciplina del judo y su introducción como recurso educativo para el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

Es importante matizar que la formación recibida estará articulada a partir de un enfoque didáctico basado en metodologías alternativas a los modelos técnicos – tradicionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas físico – deportivas en edad escolar y más concretamente para la disciplina del judo, donde el juego se convierte en el vehículo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este aspecto será explicado posteriormente con más detalle en un capítulo dedicado exclusivamente a este menester.

Hablamos de introducción “a modo de variable independiente” porque, a pesar de presentarla como un elemento que puede inducir hipotéticamente al cambio en la percepción educativa y actitud de los sujetos de estudio, no se valora procedente estudiar este fenómeno bajo los parámetros de la investigación experimental o cuasi experimental.

Dicha formación no será aplicada en el marco reglado de la formación formal universitaria que los sujetos de estudio reciben sino que será paralela, complementaria a la primera y de carácter voluntario.

Debemos ser conscientes que muchos de los procesos en investigación se sustentan sobre una participación voluntaria. Se sobreentiende que, cuanto mayor sea la implicación demandada a los sujetos en dicho proceso su predisposición a participar disminuye. Participar en la formación, ofrecida para el desarrollo de esta tesis, complementaria a la realización de sus estudios oficiales y reglados, implica una vinculación y una responsabilidad que tan sólo querrá asumir una mínima parte de discentes; por lo que la participación esperada en términos cuantitativos no se prevé elevada. Este hecho condiciona el número de participantes, que se estima mínimo dentro

del conjunto global y, por ende, condiciona el planteamiento metodológico en la fase investigativa que le sucede.

El carácter voluntario de la formación no significa que cualquier persona sea admitida como sujeto participante ya que el ser aceptado como tal tiene implícito la condición de sujeto de estudio. Podemos afirmar que en nuestro supuesto particular y para la segunda fase de nuestra investigación hablar de participantes en la formación es hablar de sujetos de estudio y, por ello, los criterios de admisión estarán relacionados directamente con los criterios de selección de la muestra.

Esta selección se realizará bajo un procedimiento de tipo “no probabilístico” caracterizado por la voluntariedad de los individuos y bajo el siguiente criterio de inclusión:

- Ser parte de los sujetos de estudio partícipes en la primera fase de la investigación y como consiguiente ser estudiantes de la mención en Educación Física dentro de los estudios reglados de la formación del profesorado de Educación Primaria.

A pesar del carácter voluntario, en el caso de exceder significativamente la ratio de participantes con relación a las plazas ofertadas se valora sortear las plazas disponibles introduciendo así el principio de aleatoriedad como un criterio de selección.

La aplicación de estos criterios busca un isomorfismo con la realidad social que los sujetos de estudio deben representar. Es decir, la representación de la muestra estará condicionada por parámetros de legitimidad que desde una perspectiva social es válida independientemente del tamaño de la misma. Es un estudio que enfatiza en lo particular e individual²⁶.

Expresan Rodríguez y col (1999:73) que “la elección de los sujetos se realiza de forma intencionada de acuerdo con unos criterios establecidos por el investigador, y este proceso de selección continua prácticamente durante todo el proceso de investigación”.

²⁶ En este caso lo individual es el grupo de sujetos sometidos a formación.

McMillan y Schumacher (2005:408) definen esta estrategia como “muestreo comprensible” consistente en elegir un grupo entero a partir de unos determinados criterios.

Sabariego (2014:148) manifiesta que esta estrategia es frecuente en investigación educativa y podría considerarse como un caso particular en los muestreos no probabilísticos de tipo casual o de accesibilidad.

Determinados aspectos, como los descritos por Dosil (2002:46) y mencionados en el segundo capítulo de esta tesis, nos hacen valorar que realizar una formación específica vivencial que aporte recursos prácticos y que esté en consonancia con los valores derivados de la formación actual del profesorado puede ser determinante para incidir en un hipotético cambio de percepción y actitud en relación con la disciplina del judo como recurso didáctico o centro de interés para el desarrollo de las programaciones docentes. Además, se valora la teórica juventud de los maestros en formación como una característica de la muestra a estudiar que nos permite trabajar con más garantías de éxito en relación con un hipotético cambio en los factores que condicionan la conducta.

4.4.2.3. Fase final.

Esta segunda etapa (final) en el proceso de investigación, como se ha comentado con anterioridad, está vinculada a la participación formativa que le precede y recaerá sobre un conjunto reducido de personas que previamente han participado en la primera parte del estudio y presentada en puntos anteriores.

Los intereses principales en esta fase son:

- a) analizar exhaustivamente el contexto formativo y las vivencias de los sujetos participantes.
- b) Comprobar si la percepción educativa y la actitud en relación con la disciplina del judo como recurso didáctico con posterioridad a la formación recibida cambia respecto a la que tenían los sujetos de estudio anteriormente a ésta, en qué sentido y hasta qué punto es responsable dicha formación.

Hernández y col. (2010:515) citando a Mertens (2005) y Bogden y Biklen (2003) clasifica como fenomenológicos aquellos diseños en investigación cualitativa que se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes y pretenden reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia. De acuerdo con Creswell (1998), Álvarez-Gayou (2003) y Mertens (2005), citados también por Hernández y col. (2010: 515-516) la fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos casi como en la búsqueda de sus posibles significados.
- El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprehender la experiencia de los participantes.
- El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias).
- Las entrevistas, grupos de enfoque, recolección de documentos y materiales e historias de vida se dirigen a encontrar temas sobre experiencias cotidianas y excepcionales.
- En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia.

Mèlich (1994:52) manifiesta que este tipo de estudios intentan “desvelar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos”.

Este tipo de investigación fenomenológica puede formar parte de los llamados estudios de casos, donde el análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entender independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio. El “uno” puede ser, por ejemplo, un administrador, un grupo de estudiantes, un programa, un proceso, la aplicación de una norma o de un concepto (McMillan y Schumacher, 2005: 402-403).

Stake (2010:15) expone que “los casos que son de interés en educación y servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas” (...) “el caso puede ser un niño, puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia”.

Para Martínez Carazo (2006:189) “el estudio de casos es un estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generalización de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado”.

Según Rodríguez y col. (1999:98) lo que caracteriza al estudio de casos es el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecidas. Facilita la comprensión del lector del fenómeno que se está estudiando. Puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que se sabe.

Entre los objetivos que un estudio de caso puede conseguir (Guba y Lincoln: 1981; citados en Rodríguez y col., 1999:98) destacamos por el interés en este estudio: a) enseñar, es decir, proporcionar conocimiento o instrucción del fenómeno estudiado, y b) comprobar o contrastar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupos de individuos analizados.

Castro (2010:36) señala a Yin (1994) como uno de los principales autores en la investigación de estudios de casos. Este autor expresa que el estudio de casos es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son

claramente evidentes. Una investigación de estudio de casos trata exitosamente con una situación técnicamente distinta en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación; además, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos.

Dentro de los estudios de casos la propuesta aquí presentada podemos englobarla dentro de los llamados “diseño de caso único”. La justificación de este tipo de diseños según Yin (1984; citado en Rodríguez y col., 1999:95) vienen dadas por:

- a) Su *carácter crítico*, es decir, que el caso permita confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta perspectiva el estudio de caso único puede tener una importante contribución al conocimiento y para la construcción teórica.
- b) Su *carácter extremo o unicidad*: Entendemos éste como el carácter único, irrepetible y peculiar de cada sujeto que interviene en un contexto educativo justifica, por sí mismo, este tipo de diseño; aún más si se dan las circunstancias que lo hagan más extraño aún.
- c) Su *carácter revelador*. Esta situación se produce cuando un investigador tiene la oportunidad de observar y analizar un fenómeno, situación, sujeto o hecho que con anterioridad era inaccesible para la investigación científica.

Martínez Bonafé (1988:43) manifiesta que, entre otras dimensiones, el diseño de estudio de casos en la investigación educativa se centran en la comprensión de significados en el contexto de la actividad educativa, a través de criterios metodológicos que explican las teorías, valores y subjetividad de los participantes, y establecen una nueva relación de implicación e intercambio entre el investigador y los sujetos y situaciones sobre las que se investiga.

Dado que se estudia dicho acontecimiento desde la perspectiva de sus participantes según Bogdan y Biklen (1982), citados en Rodríguez y col. (1999: 94) podemos ubicarlo en la modalidad de estudio situacional.

Esta segunda etapa se plantea desde un enfoque metodológico mixto. Estipula Yin (1994), citado en Castro (2010:36) que en este tipo de enfoques se utilizan instrumentos y análisis a partir de los dos paradigmas tradicionales.

Esta aproximación a los posicionamientos mixtos se concreta con un predominio, o estatus dominante, de los métodos cualitativos de tipo concurrente (CUAL + cuan) según la clasificación de Johnson y Onwuegbuzie (2004:22; fig. 18) dado que se aplicarán ambos métodos de manera simultánea. De esta manera los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo (Hernández y col., 2010:559), buscando confirmar, correlacionar o corroborar un postulado teórico buscando su integración en la interpretación de los datos extraídos a partir de una recopilación de datos cualitativos y cuantitativos.

Figura 18. Clasificación de diseños mixtos

		Decisiones temporales	
		Concurrente	Secuencial
Decisiones en el énfasis de los paradigmas	Mismo estatus	CUAL. + CUAN.	CUAL. → CUAN. CUAN. → CUAL.
	Estatus dominante	CUAL. + cuan. CUAN. + cual.	CUAL. → cuan. cual. → CUAN. CUAN. → cual. cuan. → CUAL.

Johnson y Onwuegbuzie (2004:22)

Se entiende un predominio cualitativo dado que la intención es producir datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogman, 1986; citados por Rodríguez y col., 1999:33).

Es decir, se realizará una descripción “a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, registros de todo tipo, fotografías o películas y artefactos (LeCompte, 1995; citado por Rodríguez y col. 1999:34). El planteamiento se enriquece utilizando una estrategia comparativa cuantitativa a partir de los datos extraídos del cuestionario construido para el desarrollo de nuestra investigación en dos momentos diferentes de ésta (pre - formativo y post - formativo).

La recopilación de datos en nuestro estudio de casos se establecerá a partir de tres estrategias.

La primera estrategia buscará la comprensión del proceso dentro de directrices puramente cualitativas, utilizando como técnica principal dos tipos de entrevista: grupal y focal o “*focus group*”, ayudándose de anotaciones y grabaciones en video como instrumentos en dicho proceso.

Las entrevistas “son, sin duda, uno de los instrumentos de evaluación y de diagnóstico más utilizados en todos los tiempos en el campo de la psicología, psicopedagogía y pedagogía” (...) ”se puede conceptualizar como una conversación seria que busca un fin determinado distinto al simple placer de conversación” (...) “se puede definir como un intercambio verbal cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador intentará obtener información de la otra u otras personas” (Pino, (s.f.): 37).

El “*focus group*” es un tipo de entrevista que se realiza en grupo y que la definen algunos rasgos distintivos que se exponen a continuación:

- Tiene su origen en la tradición norteamericana aplicada principalmente a los estudios sobre televisión y marketing. Está formado por un grupo reducido de personas, que se reúnen para intercambiar ideas sobre un tema de interés para los participantes, a fin de resolver un problema o tratar un tema específico. La sesión está cuidadosamente planificada y se rige por las normas propias del proceso (Campoy y Gomes, 2009:292-293).
- En general, el focus group está formado por un grupo de seis a diez personas y se desarrolla en una atmósfera tranquila e informal que estimule la conversación

y se aplican en un periodo de tiempo comprendido normalmente entre una y dos horas (Gutiérrez, 2010:6)

- Esta técnica de recolección de datos se lleva a cabo mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador (Escobar y Bonilla-Jiménez, 2009:52).
- Es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos; es una técnica útil para explorar los conocimientos y las experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. De acuerdo con el objetivo, se determina la guía de entrevista y la logística para su consecución. Es necesario tener una grabadora de audio y/o video para registrar el intercambio comunicativo del grupo focal, tratando de minimizar el ruido y los elementos distractores para propiciar la concentración del grupo. Una de las figuras centrales es el moderador, quien dirige el dialogo basado en la guía de entrevista, previamente elaborada, da la palabra a los participantes y estimula su participación equitativa (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013:56-57), siendo flexible, objetivo, empático, persuasivo y buen oyente.

Según señala Patton, citado en Flick (2007), la considera como una técnica de recolección de datos sumamente eficiente dado que proporciona algunos controles de calidad sobre la recogida de datos ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las falsas opiniones (citados en Vargas, 2012:129).

En nuestra tesis, para obtener la información resultante del focus group se utilizaran grabaciones en video. Este tipo de recurso proporcionará un material en imágenes duradero y que supone un recurso permanente de estudio. Según Pino (s.f.:28) estas grabaciones sirven para recoger información, incluso aún sin haber determinado el sistema de categorías que se utilizará para su análisis. Pero su principal aportación

corresponde a la posibilidad de acceder a la información tantas veces como se desee, la posibilidad de paralizar y lentificar los sucesos, y por tanto, la precisión y sutilidad de las observaciones realizables. Documenta comunicación y comportamiento no verbal, tales como las emociones y expresiones faciales. Para extraer conclusiones, se revisan las imágenes, aplicando un sistema de categoría escogido.

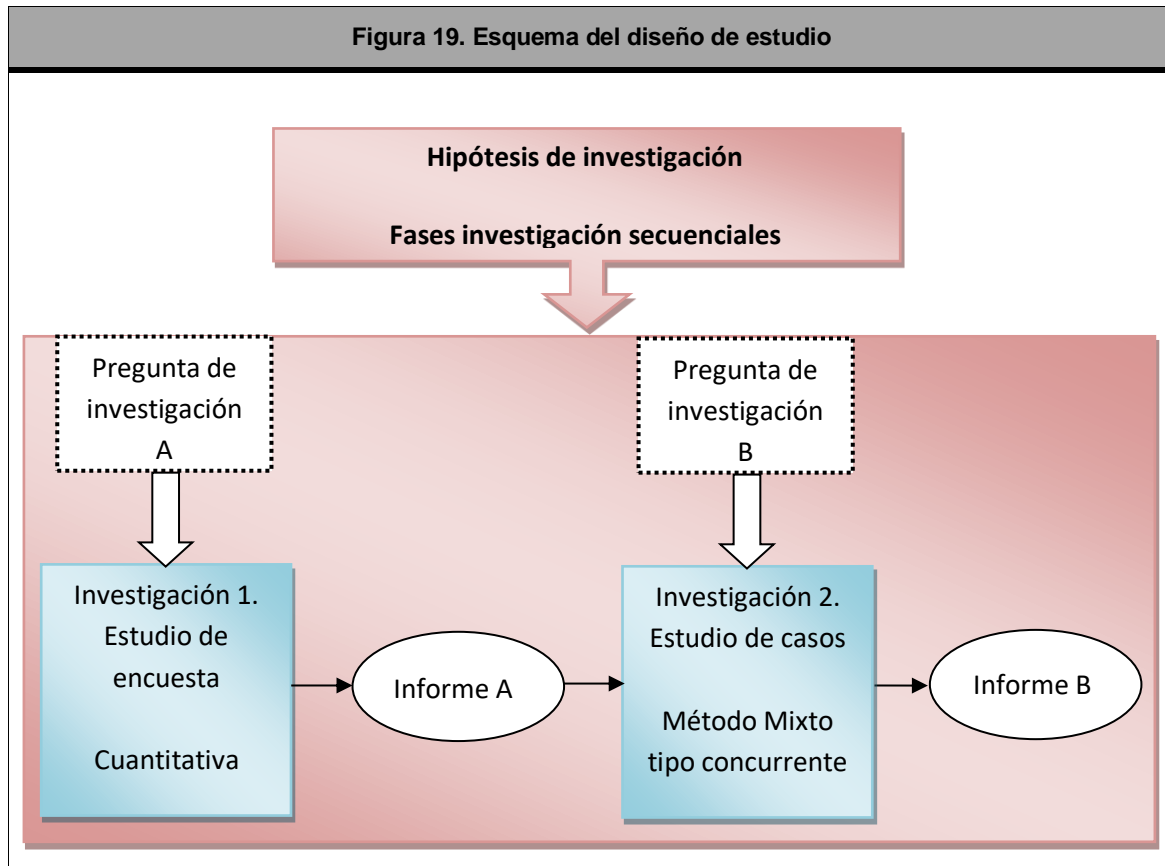
Podemos considerarlo como un método para mejorar la validez del diseño en tanto se registran los datos de manera mecánica (McMillan y Schumacher, 2005:415) permitiendo que el material se pueda revisar tantas veces como se crea necesario, aportándonos información de tipo verbal, gestual y comportamental del grupo con una visión global de la escena en cuestión.

La segunda estrategia, de alcance descriptivo utiliza valores cuantitativos, confrontando las percepciones y actitudes “post - formación” de los sujetos que participan en esta etapa del estudio con las recogidas, y para cada uno de ellos, en la primera (pre - formación), buscando diferencias significativas y el grado de las mismas.

Creswell (2009:18), citado en Castro y Godino (2011:101) expone que “en los métodos mixtos el investigador basa la indagación sobre el supuesto de que la recogida de diversos tipos de datos proporciona una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con una amplia encuesta con el fin de generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas y cualitativas para conocer los puntos de vista detallados de los participantes”.

Y para finalizar, **una tercera estrategia** se centrará en cruzar los datos de las dos anteriores para buscar coincidencias y discrepancias entre ambas. Siguiendo las indicaciones de Creswell (2003), citado en Pereira (2011:20), esta **triangulación** se plantea en nuestro estudio como estrategia de validez.

Figura 19. Esquema del diseño de estudio



4.5. Objetivos y tipo de investigación.

Los objetivos referentes deben servir como guía obligada y continua de las decisiones respecto a los contenidos, la metodología, las técnicas, el análisis de los resultados y la evaluación del proceso, pero hasta que no se conoce el carácter del problema, su distribución, los aspectos en que puede beneficiarse con la investigación y la intervención no se estará en condiciones de definirlos. No se deben definir desde la propia investigación sino a partir de las pretensiones que se tengan de ella (Ponz, 1993:19-20).

Dado que la investigación se lleva a cabo en dos fases se cree oportuno exponer para cada una de ellas los objetivos perseguidos atendiendo así a la estructura de la misma.

4.5.1. Fase o etapa inicial. Objetivos.

- Indagar sobre la percepción educativa y actitud del profesorado especialista en Educación Física sobre la disciplina del judo como recurso didáctico para esta

área curricular en la etapa de primaria de manera previa a la realización de la formación específica ofertada desde este trabajo de investigación.

- Contrastar los datos obtenidos con los presentados por otros autores que hayan trabajado, aunque de manera teórica, el tema de estudio.
- Buscar coincidencias en la percepción individual en la fase pre – formación y crear posibles grupos a partir de determinados factores y/o categorías.
- Contribuir con un modelo de cuestionario basado en diferentes escalas sobre la percepción educativa y la actitud de docentes sobre diferentes recursos aplicables en el área de Educación Física.
- Ubicar los datos extraídos en un modelo teórico para poder entender un determinado comportamiento.

4.5.2. Fase o etapa final. Objetivos.

- Analizar las vivencias de los sujetos de estudio en el contexto formativo que han realizado en relación con los temas de interés para esta investigación.
- Indagar sobre la percepción educativa y la actitud de los sujetos participantes en la formación específica ofertada desde este trabajo de investigación relacionada con la disciplina del judo como recurso didáctico para esta área curricular en la etapa de Educación Primaria.
- Indagar en qué grado la formación recibida ha podido ser la causante de los hipotéticos cambios en la percepción educativa y la actitud docente sobre la disciplina objeto de estudio.
- Ubicar los datos extraídos en un modelo teórico para poder teorizar sobre determinado comportamiento futuro.

4.5.3. Tipo de investigación.

Aunque es evidente que la intención global del estudio que aquí se presenta parte de una visión crítica en lo referente a los métodos actuales de enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje del judo en edades tempranas, y ésta, a su vez, viene acompañada de una voluntad de cambio, los planteamientos metodológicos y de investigación que aquí se han presentado están directamente relacionados con un nivel de análisis de tipo descriptivo.

La investigación descriptiva consiste en la recopilación, organización, tabulación, y representación de datos con la intención de describir determinados acontecimientos (Glass y Hopkins, 1984). Según Krathwohl (1993) los tres objetivos principales de este tipo de investigación son: describir, explicar y validar los resultados. La descripción surge después de la exploración creativa, y sirve para organizar estos resultados con el fin de encajar con las explicaciones, y luego probar o validarlas (citados en Abreu, 2012:192-193)

Tamayo (2004:46) nos dice que la investigación descriptiva “comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos”.

Namakforoosh (2005:91) matiza que es una forma de estudio para saber quién, dónde, cuándo, cómo y porqué del sujeto de estudio, y añade que se utiliza cuando los objetivos están relacionados con describir las características de ciertos grupos, calcular la proporción de gente en una población específica que tiene ciertas características y para pronosticar.

Sabariego y Bisquerra (2014:114) expone que las investigaciones descriptivas tienen el propósito básico de describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan. Citando a Danhke (1989) les atribuye la especificación de propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

Según Arnal (2000:59-60) este tipo de investigaciones conoce la realidad presente sin plantearse en si misma ningún juicio de valor y que intenta estudiar el presente mediante la descripción de lo que existe en el momento, es un intento de dar respuesta a aquellas preguntas tocando el estado presente del cualquier situación educativa, distinguiendo dos partes en este tipo de investigación: la descripción de una situación y el análisis del significado de los datos. Citando a Foix (1981), expresa que estos estudios son propios de las primeras etapas en el desarrollo de una investigación y pueden proporcionar hechos, datos, etc., y preparar el camino para la configuración de nuevas teorías o nuevas investigaciones.

Destacar que la investigación descriptiva, tal y como señala Abreu (2012:192) encaja en las dos definiciones de metodologías de investigación, cuantitativas y cualitativas, incluso dentro del mismo estudio.

Manifiesta Mateo (2014:198), con relación a su planificación, que tienen diferentes etapas: Identificar y formular el problema de investigación, establecer los objetivos de estudio, seleccionar una muestra apropiada, diseñar o seleccionar los sistemas de recogida de información (todos estos momentos están recogidos en este capítulo), recoger y analizar los datos y extraer conclusiones (a presentar en posteriores capítulos de la redacción del trabajo de investigación).

Para finalizar se piensa relevante exponer, y con visión de conjunto dentro de nuestro estudio, que nos sentimos identificados con los argumentos de Torrado (2014:232-233) en los que expresa que” los estudios de encuestas responden a una finalidad descriptiva específica y concreta. En muchas ocasiones corresponde a un primer acercamiento a la realidad que nos preocupa, para posteriormente poder estudiar con mayor profundidad el fenómeno educativo, utilizando otras modalidades de investigación más adecuadas al objetivo que se pretenda.”(...) “la investigación por encuesta es muy utilizada en el ámbito educativo” (...) “incluye los estudios que utilizan como instrumento de recogida de datos el cuestionario y los que se llevan a cabo mediante entrevista. Son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, pero también son eficientes para una primera aproximación a la realidad o para estudios exploratorios”.



Capítulo V

Fase inicial.

Construcción del instrumento de investigación.

Cuestionario: “Percepción educativa y actitud docente relacionadas con el judo como recurso didáctico para el desarrollo del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria”.

5.1. Introducción.

En el desarrollo de nuestra investigación se examinaron publicaciones vinculadas con el estudio de la percepción y las actitudes, entre las que destacamos las de Barquín (1991), Chiner (2011), Dosil (2002), Feixas (2006), Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez (2007), González (2011), Mendoza (2011), Moreno y Cervelló (2004) y Serrano (2010), pudiendo afirmar que cuestionarios y escalas de actitudes son los instrumentos más utilizados en contextos de estudio similares al nuestro.

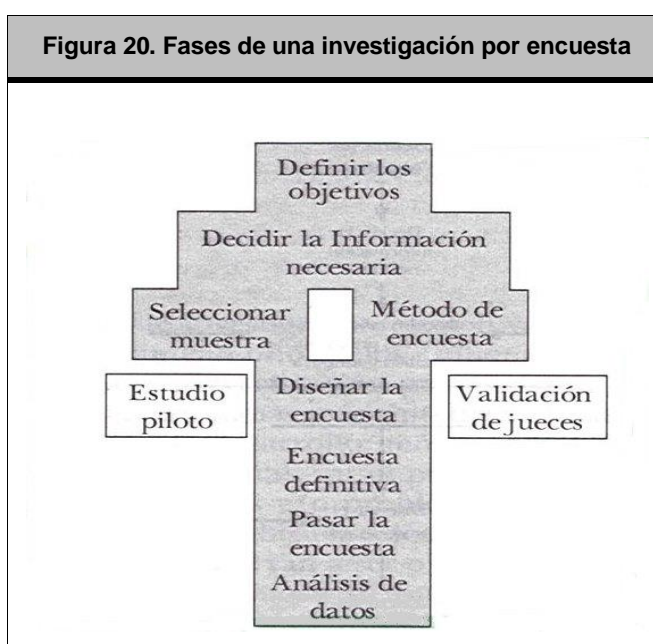
Como se comentó en el capítulo anterior los estudios que utilizan cuestionarios como instrumento de recogida de datos se engloban en los denominados estudios de encuesta. Este tipo de estudio nos permiten principalmente recoger información de los sujetos a partir de la formulación de preguntas y hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia a partir de los resultados obtenidos en la muestra (Torrado,

2014, 233-234). En la figura 20 se recogen las diferentes fases por las que debe proceder el desarrollo de una investigación de estas características.

Los apartados relacionados con la definición de objetivos y recolección de información necesaria para el estudio quedan reflejados en capítulos anteriores.

En este capítulo se pondrá énfasis en el diseño de la encuesta, dejando para uno posterior e independiente la selección de la muestra y el análisis de los datos a partir de la administración del instrumento definitivo.

Somos conscientes de la importancia de preparar un instrumento que tenga la suficiente calidad y objetividad para el desarrollo del estudio y no suscite dudas en las



Adaptado de Torrado (2014:238).

conclusiones finales, por ello se procede a un riguroso procedimiento de construcción. Según Martínez Carazo (2006:175) estos términos en investigación educativa se miden mediante los criterios de **validez** y **fiabilidad**.

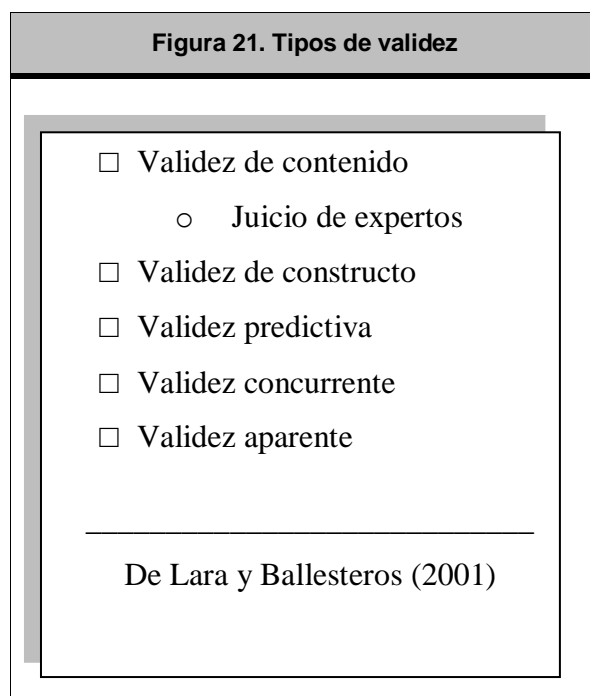
Apuntan Prieto y Delgado (2010:71), citando a determinadas asociaciones americanas de psicología y educación (American Educational Research Association, American Psychological Association y National Council on Measurement in Education, 1999), que en la actualidad se considera que la **validez** se refiere al grado en que la evidencia empírica y la teoría apoyan la interpretación de las puntuaciones de los tests relacionada con un uso específico.

Añaden estos autores que la validación es un proceso de acumulación de pruebas para apoyar la interpretación y el uso de las puntuaciones. Por tanto, el objeto de la validación no es el test, sino la interpretación de sus puntuaciones en relación con un objetivo o uso concreto. El proceso de validación se concibe como un argumento que parte de una definición explícita de las interpretaciones que se proponen, de su fundamentación teórica, de las predicciones derivadas y de los datos que justificarían científicamente su pertinencia.

Thomas y Nelson (2007:195) relacionan la validez a la seguridad en la interpretación de la prueba, considerándolo el aspecto más importante en medición.

Aragón y Silva (2002:45) exponen que “el estudio de la validez de un instrumento nos permite contestar si éste es útil para medir cierto comportamiento; sin embargo, siempre debemos tener presente que lo válido no es un instrumento, sino la interpretación de los datos obtenidos por medio de un procedimiento específico”.

Citando a Nunnally (1970) y Anastasi (1988), matizan estos mismos autores (p. 45), que la validación requiere siempre investigaciones empíricas, y el tipo de datos necesarios para ello depende de la clase de validez. La validez es una cuestión de grado, no se trata de una propiedad que existe o no, y la validación es un proceso continuo. La validez de un test no puede ser reportada en términos generales; tampoco es válido decir de ninguna prueba que posea una validez alta o baja en lo abstracto. Su validez debe ser establecida con referencia al uso particular para el cual el test está siendo considerado.



Martínez Mediano (2014:229)

Autores como De Lara y Ballesteros (2001), citados en Martínez Mediano (2014:229) y Rialp (2003), citado en Martínez Carazo (2006:176) presentan diferentes tipologías de validez (fig. 21 y tabla 12).

Martin (2008:139) argumenta que cuando la calificación de una prueba se emplea como variable dependiente, a veces es necesario establecer de manera formal la validez y la confiabilidad (fiabilidad). La forma más débil de validación es la validez

aparente, lo que significa que, en superficie parece que la prueba sí mide lo que se supone que debe medir. Este tipo de validez es tan subjetiva que pocos científicos la utilizan en sus planteamientos. Un procedimiento de validación más formal y defendible es la validez de contenido. En este caso el contenido del tema cubierto por la prueba se analiza con cuidado y en detalle.

Trochim (2000), citado en Martínez Mediano (2014:229), aúna la validez aparente y la de contenido en lo que él llama validez de traducción. A este respecto Morales (2006:452) nos indica que un instrumento tiene validez aparente (face validity) si mide lo que parece que mide. Cuando la validez aparente es dada por expertos se denomina validez de contenido y evidentemente integra a la primera.

La consulta a expertos es la vía más usual para apreciar la calidad del contenido, especialmente en ámbitos educativos, aunque cada vez son más empleados los métodos cualitativos basados en la observación directa, las entrevistas o el análisis de archivos. Los procedimientos estandarizados de consulta facilitan la obtención de datos cuantitativos indicativos del porcentaje de ítems de calidad, el porcentaje de las facetas del dominio suficientemente evaluadas, el porcentaje de jueces que han valorado

positivamente la calidad de los materiales, la concordancia entre los expertos, etc. (Prieto y Delgado, 2010:72).

Tabla 12. Tipos de Validez

Tipo de validez	Características	Comentario
Contenido	Revisión formal de los ítems por expertos.	Expertos del constructo hacen la evaluación.
Criterio: Concurrente	Medida de la correlación con otra medida directa.	Requiera la identificación de una medida directa del constructo.
Criterio: Predictiva	Medida de la capacidad para predecir otra medida futura.	Se utiliza para escalas que pretenden predecir resultados futuros.
Constructo	Medida teórica del significado de la escala.	Se determina tras años de investigaciones.

(Rialp, 2003; en Martínez Carazo, 2006: 176)

Con relación al juicio de expertos Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008:29) lo definen como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. Identificar a personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso. Aludiendo a Skjong y Wentworht (2000) proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

Referenciando a terceros, prosiguen estos autores dando pautas que nos pueden guiar en nuestro proceso:

- el número de jueces que se debe emplear en un juicio depende del nivel de experticia y de la diversidad del conocimiento; sin embargo, la decisión sobre qué cantidad de expertos es la adecuada varía entre autores.

- Gable y Wolf (1993), Grant y Davis (1997), y Lynn (1986), citados en McGartland y col. (2003) sugieren un rango de dos hasta 20 expertos.
- Hyrkas y col. (2003) manifiestan que diez brindarían una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento.
- Si un 80 % de los expertos han estado de acuerdo con la validez de un ítem este puede ser incorporado al instrumento (Voutilainen & Liukkonen, 1995; citados en Hyrkas y col., 2003).

Martínez Mediano (2014:229) argumenta que el anteriormente referenciado Trochim (2000) expone que cualquier tipo de validez persigue en última instancia una validez de constructo, por lo que coincide con Grinnell, Williams y Unrau (2009), citados en Hernández Sampieri y col. (2010:203), cuando estos manifiestan que este tipo de validez es probablemente la más importante, sobre todo desde una perspectiva científica, refiriéndose a qué tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico.

Tan importante es este tipo de validez que Messick (1980, 1989), citado en Anastasi y Urbina (1998: 137), argumenta que al hablar de validez solamente nos deberíamos referir a la validez de constructo y que el resto debería adoptar otro tipo de denominaciones.

En relación con la fiabilidad, podemos entenderla como la consistencia o estabilidad de las medidas cuando el proceso de medición se repite (Prieto y Delgado, 2010:67). Thomas y Nelson (2007:199) la interpretan como parte importante de la validez. Según estos autores no puede considerarse válida una prueba si no es fiable. Añaden (p. 200) que la puntuación obtenida de una prueba es el valor observado, pero no se sabe si esto es una valoración verdadera de la capacidad o de la acción de esa persona. Puede haber un error de medida provocado por el enfoque de la prueba, la instrumentación, el recuerdo, o el estado emocional o físico del individuo.

Mas Ruiz (2010:262) explica que una medida es fiable cuando está libre de error aleatorio y, en consecuencia, proporciona puntuaciones estables y consistentes (medir

una característica varias veces debe proporcionar el mismo resultado); entienden entonces la fiabilidad como el grado de congruencia de los resultados de una prueba, entendida ésta en términos de concordancia. Añaden que la fiabilidad no garantiza la validez de la prueba, aunque al igual que los autores anteriores estipulan que una alta fiabilidad es condición necesaria para obtener validez.

Según Hernández Sampieri y col. (2010:208) existen diferentes métodos para determinar la confiabilidad de un instrumento: medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest), método de formas alternativas o paralelas, método de mitades partidas o “*split-halves*” y medidas de consistencia interna.

Actualmente parece ser que éste último es el método más utilizado recurriendo a la prueba del coeficiente alfa de Cronbach (Hernández Sampieri y col., 2010:208; Martínez Mediano, 2014:223). Este procedimiento tiene las ventajas que requiere una sola administración del instrumento de medición y no es necesario dividir en dos mitades a los ítems del instrumento, simplemente se aplica la medición y se calcula el coeficiente (Hernández Sampieri y col., 2010:302).

El cuestionario que se presenta en este trabajo de investigación pretende ser instrumento de medida que valore la percepción educativa y la actitud de docentes hacia el judo como recurso didáctico en el desarrollo del área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria. Esta construcción será una operación delicada y difícil (Sierra Bravo, 1982: 276) y el resultado de un largo proceso (Dosil, 2002:46).

Morales (2011:29) indica que los cuestionarios basados en escalas pueden tener una estructura basada en tres bloques que configuran un cuestionario final: de identificación personal o sociológica, la escala propiamente dicha y preguntas adicionales (tabla 13).

En nuestro caso vamos a proceder a elaborar un cuestionario que incorpora dos tipos de escalas que estarán situadas en un bloque central considerándolas parte nuclear de nuestro instrumento. Estas escalas estarán acompañadas por un bloque inicial de preguntas personales y un bloque final de preguntas adicionales.

Tabla 13. Estructura de la escala de actitud

Bloque 1º	Ítems (preguntas) de identificación personal, por ejemplo: Sexo, Edad, Curso, Facultad, profesión, grupo de pertenencia, etc. Información censal o sociológica → Descripción de la muestra.
Bloque 2º	Ítems de la escala propiamente dicha
Bloque 3º	Preguntas adicionales Otras actitudes, conductas, preferencias, etc. Que pueden estar relacionadas con la variable medida en la escala o test.

Morales (2011:29)

La primera escala será una escala de actitud que indagará sobre la actitud, valga la redundancia, del profesorado con relación al valor educativo del judo y su aplicación como recurso didáctico en el área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria, y la segunda, una escala de opinión, que inquirirá en la incidencia de esta disciplina sobre la consecución y desarrollo de determinados elementos curriculares (bloques de contenidos del área, objetivos generales de área y competencias básicas) para el mismo contexto de estudio.

Se procede a diferenciar entre escalas porque conceptualmente miden rasgos psicológicos diferentes. Por actitud se entiende un estado de disposición psicológica, adquirida y organizada a través de la propia experiencia que incita al individuo a reaccionar de una manera característica frente a determinados estímulos. La opinión, por su parte, es una postura más estática, representa una posición mental consciente y manifiesta sobre algo o alguien. No implica disposición a la acción. En las opiniones el componente cognitivo prima sobre el afectivo; en las actitudes la situación es inversa (Murillo Torrecilla, s.f.: 9).

Morales (2011: 28) indica que no existe una única manera de proceder en la creación de un cuestionario. Así lo corroboramos al consultar distintas publicaciones que tratan el tema en cuestión tanto a nivel teórico como a nivel práctico (tabla 14).

Tabla 14. Fases en la realización de un cuestionario o escalas según diversos autores

Autor	Fases o actuaciones en la construcción	Tipo de publicación	
Dosil (2002)	1. Revisión bibliográfica e información seleccionada. 2. Elaboración de la Pre-escala (Validación de jueces y/o expertos). 3. Elaboración de la escala definitiva: Prueba piloto. 3.1. Análisis de los resultados de la Prueba Piloto (Análisis Factorial). 3.2. Elaboración de la escala definitiva.	Artículo	
Carretero y Pérez (2005:526)	A. Justificación del estudio B. Delimitación conceptual del constructo a evaluar C. Construcción y evaluación cualitativa de ítems D. Análisis estadísticos de los ítems E. Estudio de la dimensionalidad del instrumento (estructura interna) F. Estimación de la fiabilidad G. Obtención de evidencias externas de validez.	Artículo	
Pérez Carbonell, Ramos y López González (2009)	- Validez de contenido - Validez de constructo - Análisis de fiabilidad	Artículo	
Chiner (2011)	- Revisión de la literatura empírica - Validez de contenido - Validez de constructo - Análisis de fiabilidad	Tesis	
Morales (2011:29)	<p style="text-align: center;">F. de Preparación</p> 1. Plan previo: descripción del rasgo a actitud (revisión de modelos) 2. Preparar el instrumento. - Redacción de los ítems y de las respuestas clave de corrección. - Otras preguntas: + Información personal + Previsión de hipótesis de validación, de investigación. 3. Obtener datos de una muestra adecuada.	<p style="text-align: center;">F. de análisis</p> 4. Análisis de ítems, cálculo de la fiabilidad, análisis de la estructura, otras consideraciones en la selección de los ítems. Selección definitiva de los ítems. 5. Análisis complementarios. Verificación de la validez, responder a preguntas de investigación.	Manual

5.2. Construcción del cuestionario: Percepción educativa y actitud docente relacionadas con el judo como recurso didáctico para el desarrollo del área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

El proceso que se seguirá en este trabajo para la construcción del cuestionario intentará recoger las ideas comunes entre los autores referenciados en el apartado anterior buscando la claridad y comprensión de dicho proceso.

5.2.1. Justificación del estudio.

Este aspecto se considera que está ampliamente tratado en capítulos anteriores por lo que no se hará referencias redundantes al respecto.

5.2.2. Delimitación conceptual del constructo a evaluar.

El rasgo principal que se quiere medir, como ya se ha mencionado con antelación y se desprende del título del cuestionario, es la percepción educativa y actitud que el profesorado pueda tener sobre la disciplina del judo como recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones del área de Educación Física en la Etapa Primaria.

Dosil (2002:46) manifiesta que el estudio de las actitudes hacia la actividad física y el deporte ha sido cuantioso en los últimos años, pese a todo, se constata la existencia de un cierto vacío de instrumentos de medición. Con relación a nuestro estudio se encontró un cuestionario diseñado por el Dr. dos Santos y col. (2011) que estudia las actitudes hacia los contenidos de deportes de lucha pero, a pesar de ser un documento de referencia, se presenta insuficiente y no refleja la intención global de nuestro estudio por lo que se procede a desarrollar un cuestionario de nueva creación.

Se buscaron referencias que nos ayudasen en el desarrollo del instrumento a nivel bibliográfico e informaciones especializadas. Se consultan, por un lado, publicaciones relacionadas con la inclusión de las actividades de lucha en la programación de Educación Física reglada (Camerino y Gutiérrez, 2011; dos Santos y col., 2011; Espartero y Gutiérrez, 2004; Estevan y col., 2011; Robles, 2008 y Ruiz y col., 2011) y

por otro, y con relación al contexto formal del estudio se contempla el “*Currículum de primària*” desarrollado por el “*Departament d’Educació*” a partir del *Decret 142/2007, de 26 de junio*, por el cual se establece la ordenación de la enseñanza primaria en el marco de la comunidad autónoma de Catalunya. Se seleccionan determinados elementos curriculares relacionados con el área de Educación Física (Objetivos generales de área, bloques de contenidos de área y competencias básicas relacionadas con el desarrollo de la misma) para su inclusión en nuestro instrumento de investigación pasando a ser objetos de interés en relación con la percepción del profesorado en torno a la disciplina del judo.

5.2.3. Elaboración de un banco de ítems y preguntas.

5.2.3.1. Primer bloque. Información de tipo social y demográfica.

Estas preguntas nos servirán para describir rasgos de tipo socio demográfico de los sujetos de estudio y posteriormente realizar análisis adicionales, como:

- Exposición de datos descriptivos de la muestra.
- Comparar subgrupos en la variable medida.
- Verificar relaciones del rasgo con este tipo de datos.
- Preparar normas de interpretación como por ejemplo percentiles para cada grupo representativo (franja de edades, genero,...).

En nuestro caso formaron parte de la versión inicial del cuestionario: el género (1), la edad (2), el lugar de nacimiento (3), universidad donde se cursan los estudios (4), otros estudios reglados al margen de los que le dan acceso a sus estudios actuales en la mención de EF (5), deportes practicados de manera significativa (hasta tres), la etapa educativa (primaria, secundaria, en la actualidad) y el ámbito (competitivo u ocio y diversión) en el que fueron practicados (6).

5.2.3.2. Segundo bloque. Escalas de actitud y opinión.

5.2.3.2.1. Escala de actitud. Ítems [1 - 22]; [A1 - C10]:

Se desarrolla una pre-escala de actitud de tipo *Likert*. La redacción de los ítems se formula con carácter de opinión con la que los sujetos de estudio podrán estar más o menos de acuerdo. Para esta valoración se utilizará una escala graduada con seis respuestas posibles (escala politómica). A cada una de ellas se le asignará una numeración que la relaciona con la valoración de cada sujeto (Rotundamente en desacuerdo =1, en desacuerdo=2, más o menos en desacuerdo=3, más o menos de acuerdo=4, de acuerdo=5 y totalmente de acuerdo=6).

Esta decisión nos sitúa en un conjunto de respuesta de tipo par (sin respuesta neutral o central de indecisión). Hernández Sampieri y col. (2010:252) exponen que esta estrategia se utiliza cuando queremos comprometer al sujeto o forzarlo a que se pronuncie de manera favorable o desfavorable. Esta situación nos permitirá crear como mínimo dos grandes categorías (de acuerdo y en desacuerdo) no sólo en el conjunto de la escala sino de manera individual para cada ítem que la compone y que pueden ser útiles en futuros análisis.

Se considera la redacción de los ítems en las dos direcciones, unos en la dirección positiva y otros en la dirección negativa, es decir, que el estar de acuerdo con un ítem unas veces manifieste actitud favorable y otras manifieste actitud desfavorable.

La puntuación total fluctúa entre un mínimo de 22 y un máximo de 132 puntos; indicando las puntuaciones más altas una actitud favorable hacia la introducción del judo dentro del contexto educativo primario y como consecuencia una actitud favorable como recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de profesores y profesoras especialistas en Educación Física de la etapa de Educación Primaria. Las puntuaciones que se aproximen a los valores totales más bajos tendrán una interpretación opuesta.

El conjunto de ítems se divide en tres dimensiones teóricas iniciales:

(A) Dimensión de aplicación. Ítems [1 - 9]; [A1 - A9]:

En la dimensión de aplicación se formulan opiniones sobre la vivencia de trabajar el judo como recurso dentro de las sesiones de Educación Física en un nivel educativo primario.

Tabla 15. Escala de actitud. Ítems [1 - 9]; [A1- A9]. Dimensión de aplicación

Nº ítem	Ítem
1	A1
2	A2
3	A3
4	A4
5	A5
6	A6
7	A7
8	A8
9	A9

Escala	Dimensión	Ítem
1	A1	El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo inicial de primaria.
2	A2	El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo medio de primaria.
3	A3	El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo superior de primaria.
4	A4	Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo inicial.
5	A5	Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo medio.
6	A6	Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo superior.
7	A7	No es necesario ser especialista en la disciplina, o conocerla en profundidad, para poder presentarla como recurso didáctico en las sesiones de Educación Física
8	A8	Hay otras actividades físicas y deportivas que podemos introducir en las programaciones de aula que nos ayuden más en el desarrollo del área de Educación Física.
9	A9	La práctica del judo puede causar contusiones y/o lesiones de más importancia o gravedad que otras actividades físicas.

(B) Dimensión de recursos. Ítems [10 - 12]; [B1 - B3]:

En esta dimensión se indaga en la percepción de los docentes sobre los elementos físicos y/o teóricos que le ayudarían a planificar y ejecutar las unidades de programación que tengan la disciplina del judo como centro de interés. Este bloque lo configuran tres opiniones: su propio grado de competencia sobre el conocimiento de la disciplina del judo, el conocimiento sobre material impreso de soporte y ayuda para este fin, y la necesidad de utilizar determinado material físico-deportivo para llevar a cabo la actividad.

Tabla 16. Escala de actitud. Ítems [10 - 13]; [B1 - B3]. Dimensión de recursos

Nº ítem		Ítem
Escala	Dimensión	
10	B1	Como futuro profesor especialista en Educación Física considero que tengo las competencias necesarias para introducir el judo en las programaciones de aula
11	B2	Conozco literatura específica sobre métodos de iniciación al judo que me permitan introducirlo en las programaciones de aula
12	B3	Para introducir el judo en las programaciones de aula necesitaré de recursos materiales específicos y caros

(C) Dimensión de valores y creencias. Ítems [13 - 22]; [C1 - C10]:

Dimensión en la que se proponen opiniones sobre el grado de incidencia (en positivo o en negativo) del judo sobre determinados principios ideológicos o morales (valores) y/o determinadas creencias como pueden ser el respeto hacia el prójimo, el autocontrol, la igualdad entre géneros y la coeducación, la cooperación o la educación para la salud.

Tabla 17. Escala de actitud. Ítems [14 - 23]; [C1 - C9]. Dimensión de valores y creencias

Nº ítem		Ítem
Escala	Dimensión	
13	C1	El judo es una disciplina llena de valores educativos y/o formativos.
14	C2	La introducción del judo puede desarrollar más agresividad entre sus practicantes que otras actividades físico deportivas.
15	C3	La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la Etapa Primaria puede ayudar a adquirir autocontrol.
16	C4	La introducción del judo se practica en cooperación entre participantes.
17	C5	La introducción del judo puede ayudar a desarrollar actitudes de respeto hacia los compañeros y el profesorado.
18	C6	La introducción del judo puede ayudar a desarrollar actitudes egocéntricas y de desconsideración hacia los compañeros y el profesorado.
19	C7	La introducción del judo fomenta una práctica físico deportiva dirigida al género masculino.
20	C8	La introducción del judo potencia la coeducación y la igualdad entre géneros.
21	C9	La introducción del judo fomenta la competitividad entre practicantes.
22	C10	La introducción del judo favorece la práctica deportiva en el ámbito de la salud, el ocio y el bienestar físico.

5.2.3.2.2. Escala de opinión. Ítems [23 - 45]; [D1 - D23]

Esta escala de opinión busca indagar en la percepción que los docentes tengan sobre el grado de incidencia con el que el judo puede ayudar en el desarrollo de diferentes elementos curriculares relacionados con el área de Educación Física (bloques de contenidos, bloque de objetivos generales de área y conjunto de competencias básicas susceptibles de ser trabajadas desde el área de Educación Física).

Está compuesta por veintitrés ítems (seis ítems para los bloques de contenidos de área, diez ítems para los objetivos generales de área y siete ítems para las competencias básicas que el mismo currículo relaciona con el área). Guarda el mismo formato politómico que la precedente donde el valor “1” representa una incidencia muy baja o despreciable y el valor “6” representa una incidencia muy alta (muy bajo =1, bajo =2, más o menos bajo =3, más o menos alto =4, alto=5 y muy alto=6).

Su puntuación fluctúa entre un mínimo de 23 y un máximo de 138 puntos. Las puntuaciones inferiores representarán una baja incidencia de la disciplina del judo para el desarrollo de los elementos curriculares señalados y una alta puntuación una aproximación a la idoneidad de ésta por lo que se refiere a la influencia en la consecución de estos elementos curriculares. También podemos realizar estos cálculos para cada uno de los bloques que componen esta escala. Es decir, para el bloque de contenidos fluctúa entre un mínimo de 6 y un máximo de 36, para el bloque de objetivos generales de área entre 10 y 60; estos dos bloques a su vez definen otro que englobaría los elementos curriculares propios del área de Educación Física, y sus puntuaciones fluctuarían entre 16 como valor mínimo y 96 como valor máximo. Finalmente tenemos el bloque relacionado con las competencias básicas con una puntuación mínima de 7 puntos y una máxima de 42. Este último bloque puede leerse como elementos a desarrollar relacionados con el área de Educación Física pero externos a ella.

El conjunto de ítems de esta escala se estructuran alrededor de tres dimensiones conceptuales que coinciden con los elementos definidos por el currículum que desarrolla la LOE expuestos anteriormente.

Tabla 18. Escala de opinión. Ítems [23 - 45]; [D1 - D23]

Nº ítem		Ítem
Escala	Dimensión	
El judo puede ser útil en el desarrollo de los siguientes bloques de contenidos		
23	D1	Nuestro cuerpo: imagen y percepción
24	D2	Habilidades motrices
25	D3	Capacidades condicionales
26	D4	Actividad física y salud
27	D5	Expresión corporal
28	D6	El juego
El judo puede ser útil en el desarrollo de los siguientes Objetivos Generales de Área		
29	D7	Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y la actividad física como un medio de exploración para la elaboración de la autoimagen, la autoestima y la autoconfianza.
30	D8	Apreciar los efectos beneficiosos del ejercicio físico relacionados con la salud y la adquisición de hábitos de higiene, alimentarios y posturales.
31	D9	Utilizar el conocimiento del propio cuerpo, las capacidades físicas y las habilidades motrices para resolver y adaptar el movimiento a las necesidades o circunstancias de cada situación.
32	D10	Seleccionar y aplicar de forma eficaz y autónoma, principios y reglas para resolver problemas motrices en la práctica de actividades físicas.
33	D11	Participar en juegos como elemento de aproximación a otras personas, seleccionando las acciones y controlando la ejecución de las mismas, previa valoración de las propias posibilidades.
34	D12.	Regular y dosificar el esfuerzo, alcanzando un nivel de auto exigencia de acuerdo con las propias posibilidades y las características del trabajo a realizar.
35	D13	Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sensaciones, emociones e ideas.
36	D14.	Compartir y disfrutar del ejercicio físico y de la expresión y comunicación corporal en colectividad mediante el juego, la danza y cualquier actividad física que conlleve el desarrollo de la persona.
37	D15.	Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, sin discriminaciones, por medio de la participación solidaria, tolerante, responsable y respetuosa y resolviendo los conflictos mediante el dialogo.
38	D16.	Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, propios y de otras culturas, mostrando una actitud crítica desde la perspectiva de participante como de espectador.
El judo puede ser útil en el desarrollo de las siguientes Competencias Básicas		
39	D17.	Conocimiento e interacción con el mundo
40	D18.	Competencia social y ciudadana
41	D19.	Competencia cultural y artística
42	D20.	Competencia comunicativa
43	D21.	Tratamiento de la información y competencia digital
44	D22.	Competencia de aprender a aprender
45	D23.	Autonomía e iniciativa personal

5.2.3.3. Tercer bloque. Preguntas adicionales.

En este bloque se exponen preguntas que se considera que pueden tener relación con el bloque anterior. Algunas son recogidas en el cuestionario de dos Santos y col. (2011) y otras de nueva aportación. La finalidad básica es capturar información relacionada con la disciplina de estudio y la relación que los sujetos hayan podido tener con ella, y de esta manera crear determinados perfiles para, a posteriori, ver coincidencias con los diferentes valores del rasgo medido. Básicamente se han realizado las siguientes preguntas:

- Percepción relacionada con el potencial educativo del judo con una respuesta graduada del 1 al 10, donde “1” se relaciona con la percepción más negativa y “10” con la más positiva.
- El ámbito en el que se han generado las opiniones con las que han contestado las diferentes escalas. Para responder se ofrecen distintas posibilidades (práctica deportiva del judo, formaciones específicas, conocidos que lo hayan practicado, literatura específica o los estudios como especialista en EF) y finalmente se deja una opción abierta de respuesta.
- La práctica del judo en las diferentes etapas dentro del contexto escolar reglado: primaria, secundaria y universitaria. La respuesta tiene carácter dicotómico para cada una de las etapas (“Si” o “No”).
- Haber cursado alguna asignatura universitaria en la especialidad que estudian relacionada con la disciplina de estudio. Las posibles respuestas son: actividades y/o deportes de lucha, Judo y artes marciales.
- Idoneidad como práctica físico deportiva extraescolar. La respuesta tiene carácter dicotómico (“Si” o “No”).

Se presenta en la tabla 19 la estructura de la propuesta inicial del cuestionario a construir.

Tabla 19. Estructura del cuestionario inicial

Bloque 1º	Preguntas socio demográficas	
Bloque 2º	Escala de actitudes	Escala de opinión
	Dimensión A: "Aplicación" Ítems [1(A1),9(A9)]	D ₁ : Bloque de contenidos de área. Ítems [23(D1),28(D6)]
	Dimensión B: "Recursos" Ítems [10(B1),12(B3)]	D ₂ : Bloque de OGA. Ítems [29(D7),38(D16)]
	Dimensión C: "Valores y Creencias" Ítems [13(C1),22(C10)]	D ₃ : Bloque de contenidos de área. Ítems [23(D17),28(D23)]
Bloque 3º	Preguntas adicionales	

5.2.4. Estudios pilotos.

Thomas y Nelson (2007:288-289) entienden que el diseñador del cuestionario, una vez realizada una propuesta inicial del mismo, debe prever realizar dos estudios pilotos. El primer estudio consiste en solicitar a amigos y colaboradores la lectura del cuestionario. Estas personas pueden aportar valiosas críticas sobre el formato del cuestionario, su contenido, expresión e importancia de los ítems, y qué cuestiones podrían añadirse o eliminarse. A esta fase del proceso otros autores la denominan "validación de expertos" El segundo, después de revisar el cuestionario según las críticas recibidas en la primera prueba, se seleccionan encuestados de la población a estudio para una segunda prueba piloto. Se pasa el cuestionario y se analizan los ítems de los resultados. Este estudio piloto es para muchos autores la prueba piloto propiamente dicha.

Para la realización de esta prueba lo mejor es localizar una muestra de sujetos con características similares a los que se usarán en los estudios. Mientras que el tamaño de la muestra debería ser mayor de veinte, es mejor tener sólo diez sujetos que no tener un estudio piloto (McMillan y Shumacher, 2005:248). Al poder aplicarla a pocos sujetos se entiende que la muestra no será representativa desde parámetros estadísticos y para su selección se utilizarán técnicas de muestreo no probabilístico (Torrado, 2014:243)

McMillan y Shumacher (2005:248) argumentan que si hay suficientes sujetos en el estudio piloto puede calcularse una estimación de la fiabilidad, y podrá darse alguna indicación acerca de la suficiente variabilidad en las respuestas para investigar varias relaciones. De esta forma serían necesarios dos pasos para tener retroalimentación sobre un cuestionario antes de usarlo en el estudio: una crítica informal de los ítems individuales sobre cómo se han preparado y un estudio piloto del cuestionario.

En resumen, los determinantes para la realización de estas pruebas del instrumento en cuestión es formalizar estudios de validez y fiabilidad (Torrado, 2014:243)

5.2.4.1. Primer estudio piloto: comisión de expertos. Evaluación cualitativa de los ítems.

Entendiendo que el primer control de validez está en la misma redacción de los ítems y/o preguntas se realiza una revisión de éstos por parte de una comisión de expertos para confeccionar una versión provisional del instrumento. En nuestro caso se contó con el juicio de ocho expertos:

- Dos expertos en el ámbito universitario con experiencia en el desarrollo de instrumentos de esta naturaleza.
- Seis conocedores del contexto de estudio. Éstos cumplían las siguientes características o criterios de inclusión:
 - Maestros de educación primaria con experiencia docente, preferiblemente en la especialidad de Educación Física.
 - Practicantes con experiencia contrastada en la práctica del judo

La valoración se matiza en cuatro momentos; en cada uno de ellos los expertos podrán expresar sus pareceres de manera concreta y/o global:

- (1) El **control de validez sobre ítems y/o preguntas** fundamentado en dos tipos de análisis:

- Calidad de ítems y/o preguntas: inteligibilidad y claridad para la respuesta de cada ítem
- Prueba de validez sobre contenido.

Debemos matizar que estos análisis de validez se realizan por separado para cada uno de los diferentes bloques que constituyen la totalidad del instrumento (información de tipo socio demográfica, escalas y preguntas adicionales).

- (2) El **control sobre la pertenencia de los ítems de las escalas** (bloque segundo) a la dimensión teórica en la que se les ha ubicado.
- (3) El **control sobre el conjunto del cuestionario** se fundamenta en la valoración sobre su extensión, su estructura y el orden de las preguntas. Para cada una de estas cuestiones se ofrece una escala con cuatro valoraciones que van de la valoración totalmente de acuerdo al desacuerdo total.
- (4) Propuestas de mejora para cada uno de los bloques del cuestionario y de manera global para el mismo.

5.2.4.1.1. Calidad de ítems y/o preguntas.

Para indagar en la calidad de ítems y/o preguntas se proponen como valoraciones las siguientes opciones categóricas: “*mucho*”, “*bastante*”, “*poco*” y “*nada*” para cada una de las afirmaciones siguientes:

- La redacción es clara y comprensible (**Inteligibilidad**)
- Muestra posibles dobles interpretaciones y/o ambigüedades en la respuesta (**Ambigüedad**)

Dado que las categorías en la valoración son cualitativas en una escala que va del mucho al nada, se asignan valores cuantitativos a cada una de ellas (Mucho =4; Bastante = 3; Poco =2; Nada=1) y se realiza la media aritmética (M) para cada pregunta y/o ítem, y para cada uno de los dos aspectos a valorar (inteligibilidad y ambigüedad en la respuesta) según las valoraciones de cada uno de los expertos.

Se determina una puntuación de corte valorando aceptables aquellas redacciones que respecto a su inteligibilidad su valor medio esté en el rango [4-3) y respecto a su ambigüedad estén en el rango [1-2); es decir que la media sitúe su inteligibilidad en un valor superior a la categoría “*bastante*” y por lo que se refiere a su ambigüedad su valor esté por debajo de “*poco*”.

En nuestro caso la valoración media de los jueces es positiva para todas las preguntas y/o ítems presentados para ambos aspectos (inteligibilidad y ambigüedad), sólo destacar que a pesar de que esta valoración media es positiva se consideran algunas de las aportaciones puntuales sobre algunas/os de ellas/os.

5.2.4.1.2. Prueba de validez de contenido.

Se entiende por validez de contenido el grado en que el instrumento presenta una muestra adecuada de los contenidos a los que se refiere, sin omisiones y sin desequilibrios (Kerlinger y Lee, 2002). Un procedimiento ampliamente utilizado para examinar la validez de contenido es el desarrollado por Lawshe (1975). Este procedimiento permite, a partir de los juicios de expertos, para cada uno de los ítems, calcular un índice de validez (CVR; *Content Validity Ratio*), así como un índice global de todo el instrumento (CVI, *Content Validity Index*). Los expertos valoran cada ítem a partir de tres categorías: esencial, útil pero no esencial e innecesario y mediante fórmulas matemáticas se calcula el CVR²⁷ y el CVI²⁸. Lawshe marca una tabla de relación entre estos índices y los expertos participantes en el proceso, o penalistas.

Tristán-López (2008) presenta una crítica constructiva sobre los coeficientes de Lawshe y considera que el modelo anterior manifiesta tres problemas principales:

- No explica ni justifica el procedimiento seguido para construir la tabla de valores mínimos de aceptación del CVI.

²⁷ $CVR = [n_e - (N/2)] / (N/2)$; donde n_e es el número de expertos que han valorado el ítem como esencial y N el número total de expertos. Lawshe (1975).

²⁸ $CVI = \sum CVR_i / M$; donde $\sum CVR_i$ es el sumatorio del CVR de todos los ítems aceptables y M el número total de ítems aceptables. Lawshe (1975).

- Grado muy exigente cuando son pocos los jueces que valoran y muy permisivo cuando existe un gran número de ellos.
- No es aplicable a paneles de menos de cinco expertos.

Tal y como señala este autor, Lawshe hizo su análisis en una situación privilegiada de jueces (175) pero la realidad es que si se cuenta con tres o cuatro jueces que sean expertos en el área a evaluar y que estén en disponibilidad para integrarse al comité o grupo de análisis de validez de contenido, se puede decir que estaremos en una situación afortunada. En estas condiciones, más realistas para muchos desarrollos, específicamente cuando se tienen menos de 7 jueces o penalistas, el modelo de Lawshe obliga a tener un acuerdo unánime entre todos ellos y en estos casos basta con un solo desacuerdo entre los jueces para invalidar el ítem.

Dado el número de especialistas que se ha podido reunir y considerando aportaciones de Tristán-López (2008) se estima abogar la modificación de este autor al modelo de Lawshe. Para ello aplica la revisión a la primera que modifica los valores mínimos de aceptación por lo que se refiere al CVR a partir de una reformulación²⁹ de la expresión original.

Siguiendo las indicaciones de este autor sólo se deberían descartar aquellos ítems que su valor CVR sea inferior a 0.58 ($CVR < 0.58$) aunque finalmente se aplica el baremo de puntuación que él mismo propone, para ocho jueces (tabla 20).

Tabla 20. Validez de Contenido. Comparativa valores para ocho jueces

	<u>Lawshe</u>	<u>Tristán-López</u>
Acuerdos en "esencial"	7	5
No acuerdo en "esencial"	1	3
CVR	0.75	0.625 ³⁰

²⁹ $CVR' = ne/N$; donde ne es el número de expertos que han valorado el ítem como esencial y N el número total de expertos. Tristán-López (2008).

³⁰ Se corrige del documento original la cantidad de 0.630 por la de 0.625 dado que si aplicamos la fórmula propuesta por el autor para acuerdos "en esencial" respecto a ocho jueces es este el valor resultante y no el que refleja dicho documento.

En nuestro proceso de validez se consideran aceptables la mayoría de los ítems y preguntas propuestas inicialmente a excepción de algunas preguntas del primer bloque relacionadas con aspectos sociales y demográficos (2, 3, 4, y 5).

Finalmente, y a pesar de las valoraciones de los jueces expertos, se estima incluir las preguntas 2 y 4 (Edad y Universidad en la que realizas tus estudios) ya que son preguntas de rápida respuesta y se valora que su inclusión no alterará en ningún caso la validez y fiabilidad de la prueba; además, se considera que son datos utilizables para hacer una descripción formal del conjunto de la muestra.

El CVI total de las escalas de bloque central, *escala de actitud* y *escala de opinión*, tienen valores de .85 y .75 respectivamente confirmando un alto grado de validez de contenido³¹.

A continuación, en la tabla 21, se muestran las valoraciones medias según los expertos en relación con la calidad de los ítems y/o preguntas (inteligibilidad y ambigüedad) y la validez de contenido. Se resalta en negrita los indicadores que aconsejan eliminar los ítems y/o preguntas del conjunto del cuestionario a partir de los criterios expuestos.

Tabla 21. Resumen de las valoraciones medias de expertos por pregunta y/o ítem

INFORMACIÓN DE TIPO SOCIO DEMOGRÁFICA				
	Inteligibilidad	Ambigüedad	CVR'	Aceptable
Valores de conformidad	[3-4]	[1-2]	> 6.25 – 6.30	
Pregunta				
1	4	1	.75	Si
2	4	1	.50	No
3	4	1	.125	No
4	4	1	.375	No
5	3,75	1,25	.50	No
6	3,75	1,25	.875	Si

³¹ Se considera aceptable el conjunto de ítems si su CVI es superior a .58. Cuando el CVI se calcule solamente con los ítems aceptables, de entrada se sabe que su valor será superior a .58 (Tristan, 2008:48).

Continúa de la tabla anterior.

ESCALA DE ACTITUD					
		Inteligibilidad	Ambigüedad	CVR'	Aceptable
	Valores de conformidad	[3-4]	[1-2]	> 6.25 – 6.30	
	Ítem				
Dimensión 1.	1 (A1)	3,875	1,25	.875	Si
	2 (A2)	3,875	1,25	.875	Si
	3 (A3)	3,875	1,25	.875	Si
	4 (A4)	4	1,25	1	Si
	5 (A5)	4	1,25	1	Si
	6 (A6)	4	1,25	1	Si
	7 (A7)	3,75	1,125	.875	Si
	8 (A8)	3,75	1,125	.625	Si
	9 (A9)	3,625	1,375	.750	Si
Dim. 2	10 (B1)	4	1	.875	Si
	11 (B2)	4	1	.750	Si
	12 (B3)	4	1	1	Si
Dimensión 3	13 (C1)	3,875	1,125	1	Si
	14 (C2)	3,875	1	.875	Si
	15 (C3)	3,75	1,25	.750	Si
	16 (C4)	4	1,125	.625	Si
	17 (C5)	4	1	1	Si
	18 (C6)	3,75	1,25	.625	Si
	19 (C7)	4	1	1	Si
	20 (C8)	4	1	.875	Si
	21 (C9)	4	1	.625	Si
	22 (C10)	3,75	1	.750	Si
CVI			.085	Si	
ESCALA DE OPINIÓN					
		Inteligibilidad	Ambigüedad	CVR'	Aceptable
	Valores de conformidad	[3-4]	[1-2]	> 6.25 – 6.30	
	Ítem				
Contenidos de área	23 (D1)	4	1	1	Si
	24 (D2)	4	1	1	Si
	25 (D3)	4	1	.875	Si
	26 (D4)	3,875	1	.875	Si
	27 (D5)	4	1	.875	Si
	28 (D6)	4	1	1	Si
Objetivos Generales de área	29 (D7)	3,875	1,125	.750	Si
	30 (D8)	3,5	1,5	.750	Si
	31 (D9)	3,875	1,125	.750	Si
	32 (D10)	3,75	1,25	.625	Si
	33 (D12)	3,75	1,25	.750	Si
	34 (D13)	3,875	1,125	.750	Si
	35 (D15)	3,875	1,125	.625	Si
	36 (D16)	3,875	1,125	.625	Si
	37 (D17)	3,75	1,25	.625	Si
	38 (D18)	3,75	1,25	.750	Si
Competencias Básicas	39 (D19)	3,875	1,125	.750	Si
	40 (D20)	3,875	1,125	.875	Si
	41 (D21)	3,875	1,125	.625	Si
	42 (D22)	3,875	1,125	.875	Si
	43 (D23)	3,875	1,125	.625	Si
	44 (D24)	3,875	1,125	.875	Si
	45 (D25)	3,875	1,125	.875	Si
CVI			.075	Si	

Continúa de la tabla anterior.

PREGUNTAS ADICIONALES				
Pregunta	Inteligibilidad	Ambigüedad	CVR'	Aceptable
Valores de conformidad	[3-4]	[1-2]	> 6.25 – 6.30	
Ítem				
1	3,625	1,25	1	Si
2	3,75	1	.875	Si
3	4	1	1	Si
4	4	1	1	Si
5	3,875	1	.875	Si
6	3,875	1,125	.875	Si

5.2.4.1.3. Pertinencia de los ítems a la dimensión teórica prefijada.

En este apartado se pregunta a los jueces sobre la correcta ubicación de cada ítem a la dimensión asignada teóricamente. En la tabla 22 se presentan los datos expresados según la cantidad de jueces que han respondido para cada opción y la media aritmética del total de las respuestas (M).

A los expertos se les facilita una definición para cada dimensión y los ítems que son inicialmente susceptibles de estar contenidos en la misma. Al igual que en controles anteriores se atribuye un valor numérico a cada expresión cualitativa para su análisis cuantitativo (Mucho =4; Bastante = 3; Poco =2; Nada=1).

En caso negativo, especificando para las opciones de “poco” o “nada”, se les pregunta en cuál de las dimensiones existentes ubicarían el ítem y en el defecto que ninguna de ellas fuese suficientemente idónea se les pregunta en qué nueva dimensión podría ser ubicada.

Tenemos que objetar que en esta prueba dos de los ocho jueces que intervienen en la validación no han respondido a este control por lo que se reducirá en opinión a seis para esta intervención. Dado que el resultado final es prácticamente unánime por parte de los jueces que han colaborado se desestima, e incluso se cree contraproducente, el volver a contactar con los jueces restantes e insistir en la recogida de los datos para el análisis total sobre ocho jueces.

Tabla 22. Pertinencia de los ítems de la escalas a la dimensión teórica prefijada.

Ítems	Escala de actitudes					Ítems	Escala de opinión				
	Mucho (v=4)	Bastante (v=3)	Poco (v=2)	Nada (V=1)	M		Mucho (v=4)	Bastante (v=3)	Poco (v=2)	Nada (V=1)	M
1 (A1)	5	1	0	0	3,83	23 (D1)	6	0	0	0	4
2 (A2)	5	1	0	0	3,83	24 (D2)	6	0	0	0	4
3 (A3)	6	0	0	0	4	25 (D3)	6	0	0	0	4
4 (A4)	5	1	0	0	3,83	26 (D4)	6	0	0	0	4
5 (A5)	6	0	0	0	4	27 (D5)	6	0	0	0	4
6 (A6)	6	0	0	0	4	28 (D6)	6	0	0	0	4
7 (A7)	5	1	0	0	3,83	29 (D7)	6	0	0	0	4
8 (A8)	5	1	0	0	3,83	30 (D8)	6	0	0	0	4
9 (A9)	5	1	0	0	3,83	31 (D9)	6	0	0	0	4
10 (B1)	6	0	0	0	4	32 (D10)	6	0	0	0	4
11 (B2)	6	0	0	0	4	33 (D12)	6	0	0	0	4
12 (B3)	6	0	0	0	4	34 (D13)	6	0	0	0	4
13 (C1)	6	0	0	0	4	35 (D15)	6	0	0	0	4
14 (C2)	6	0	0	0	4	36 (D16)	6	0	0	0	4
15 (C3)	6	0	0	0	4	37 (D17)	6	0	0	0	4
16 (C4)	6	0	0	0	4	38 (D18)	6	0	0	0	4
17 (C5)	6	0	0	0	4	39 (D19)	6	0	0	0	4
18 (C6)	6	0	0	0	4	40 (D20)	6	0	0	0	4
19 (C7)	6	0	0	0	4	41 (D21)	6	0	0	0	4
20 (C8)	6	0	0	0	4	42 (D22)	6	0	0	0	4
21 (C9)	6	0	0	0	4	43 (D23)	5	1	0	0	3,83
22 (C10)	6	0	0	0	4	44 (D24)	6	0	0	0	4
						45 (D25)	6	0	0	0	4

5.2.4.1.4. Valoración global del cuestionario.

Para este apartado se valoran tres aspectos globales, con los resultados reflejados en la tabla 23. Se reflexionan positivos los tres aspectos valorados ya que todos están en el intervalo más próximo al acuerdo total [4-3].

Tabla 23. Valoración expertos sobre aspectos globales del instrumento

	Puntuación				Totalmente en desacuerdo
	Totalmente de acuerdo	4	3	2	
Extensión del cuestionario; M = 3,625					
Número valoraciones expertos	6	1	1	0	
Estructura del cuestionario; M = 3,75					
Número valoraciones expertos	6	2	0	0	
Orden de las preguntas; M = 3,25					
Número valoraciones expertos	5	3	0	0	

5.2.4.1.5. Propuestas de mejora (por bloques).

Son mínimas las propuestas de mejora por parte de los expertos y al no haber ninguna de coincidente se descartan las existentes.

5.2.4.2. Segundo estudio piloto: prueba piloto. Evaluación cuantitativa de los ítems.

5.2.4.2.1. Pase de la prueba piloto.

El tipo de muestra elegido para la prueba piloto debe ser semejante al tipo de población con el que se piensa utilizar después (Morales, 2011:44-45) por lo que se le pide colaboración a personas que pertenecen a la población de estudio (n=20). El cuestionario se pasa como si tuviésemos la prueba definitiva desarrollada con la intención de detectar los ítems más problemáticos, dificultades para comprender las instrucciones, errores en el formato del instrumento, erratas, etc. (Carretero y Pérez, 2005:531).

El cuestionario que se les presenta en realidad es una versión provisional basada en la propuesta inicial del investigador y en las apreciaciones de los expertos (validez subjetiva).

Una vez materializado el pase de la prueba piloto se realiza la codificación de las respuestas, la introducción de datos y las pruebas de fiabilidad (pruebas paramétricas) a partir del paquete informático S.P.S.S. (versión 18).

En esta parte del proceso es trascendente señalar la importancia de recodificar los valores de la escala para que todos los ítems midan en la misma dirección. Inicialmente los sujetos responden a las escalas identificadas mediante números que van siempre en el mismo orden cualquiera que sea el sentido del ítem (favorable o desfavorable, respecto al rasgo que queremos medir), pero después hay que recodificarlo de manera que a la respuesta más favorable a la actitud le corresponda el número mayor. Por ello se han tenido que recodificar los ítems A8, A9, B3, C2, C6, C7, y C9.

Tras el análisis cualitativo de los ítems, y para seleccionar los mejores del total de los disponibles, deben llevarse a cabo distintos estudios dirigidos a analizar métricamente las propiedades de dichos ítems. Éstos están basados en una serie de índices que van a permitir valorar a cada uno de ellos desde un punto de vista estadístico (Carretero y Pérez, 2005:531), para ello, y una vez preparada la versión inicial del instrumento y recogidas las respuestas de una muestra piloto se realizan dos tipos de análisis para el proceso de selección de ítems:

a) Alfa de Cronbach (consistencia interna) menos el ítem:

Dentro de la Teoría Clásica de los Tests el método de consistencia interna es el camino más habitual para estimar la fiabilidad de pruebas, escalas o test, cuando se utilizan conjuntos de ítems o reactivos que se espera midan el mismo atributo o campo de contenido. El coeficiente Alfa de Cronbach es, sin duda, el más ampliamente utilizado por los investigadores (Ledesma, Molina y Valero, 2002:143). La idea es que si la eliminación de un ítem aumenta la fiabilidad éste debe ser descartado (Carretero y Pérez: 2005:532).

Esta prueba no se limita a un único análisis sino que se realizan de sucesivos hasta que se alcanza la fiabilidad deseada. La principal ventaja de ese método es que requiere sólo una administración de la prueba; además, los principales coeficientes de estimación basados en este enfoque son sencillos de computar. El proceso se refleja en las tablas 24, 25, 26, 27 y 28.

Al realizar este tipo de análisis indirectamente estamos midiendo la fiabilidad total de la escala.

Los criterios para considerar válido el coeficiente del alfa de Cronbach varían según autores. A continuación se exponen diferentes criterios con la reseña del autor correspondiente:

- George y Mallery (2003:231), como criterio general, sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

Coefficiente alfa $>.9$ es excelente; $>.8$ es bueno; $>.7$ es aceptable; $>.6$ es cuestionable; $>.5$ es pobre; $<.5$ es inaceptable.

- Ruiz (1998), citado en Blanco y Alvarado (2005:543), interpreta que 0.81 a 1.00 es muy alta, de 0.61 a 0.80 es alta, 0.4 a 0.60 es moderada, 0.21 a 0.40 es baja y de 0.01 a 0.20 es muy baja.
- Nunnally (1978:245-246) manifiesta que dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad es adecuado en torno a un coeficiente de 0.7.
- Nunnally y Bernstein (1995), citados en Carretero y Pérez (2005:541), exponen que si la aplicación no va a tener consecuencias directas sobre los participantes y los intereses son de investigación, la fiabilidad puede considerarse adecuada si está en torno a 0.70.
- Kerlinger y Lee (2002), citados en Chiner (2011:189), consideran que para medidas de actitud un índice de entre .60 y .85 se pueden considerar aceptables.
- Carretero y Pérez (2005: 532), citando a Cortina (1993), proponen como criterio que una vez alcanzados los índices situados entre 0.70 y 0.80 en el Alpha de Cronbach el objetivo debe ser representar adecuadamente el constructo medio.

b) Correlación ítem-total:

Conjuntamente con la prueba del alfa de Cronbach menos el ítem se aplica la prueba de correlación ítem con el total de la escala. Se parte del supuesto de que todos los ítems expresan la misma actitud o el mismo rasgo, y por tanto, deben tener correlaciones positivas con todos los demás. Los mejores ítems son los que tienen mayor correlación media; son los que tienen una mayor proporción de varianza compartida con los demás.

Existen dos métodos distintos para realizar este cálculo (correlación ítem – total y el de contraste de las medias de grupos extremos o t de Student). Se considera más apropiado el primero que será el que aquí se aplique. Debemos destacar que en realidad lo que nos interesa no es la propia correlación del ítem con el total sino la correlación de cada ítem

con la suma de todos los demás, o la correlación de cada ítem con el total menos el ítem en cuestión, también denominada correlación ítem - total corregida (Morales, 2006:71-72). Se consideraran apropiados los valores mayores o iguales a 0.25 - 0.30 (Nunnally y Bernstein, 1995; citados en Carretero y Pérez, 2005:532).

En un primer análisis (tabla 24) podemos observar que la fiabilidad inicial del conjunto de la escala de $\alpha = ,866$ se sitúa en valores más que aceptables, aunque en nuestro caso seremos estrictos y exigentes y buscaremos un coeficiente que manifieste un alto grado de consistencia interna. Para ello nos basaremos en la combinación de los dos criterios anteriormente mencionados y eliminaremos los ítems con valores de correlación con el resto de la escala inferiores a los expuestos por Nunnally y Bernstein (1995) y que a su vez nos permitan aumentar dicha consistencia.

La decisión es eliminar los ítems A7, B1, B3 (R), C6 (R), C9 (R).

Tabla 24. Primer análisis. Estadísticos total-elemento

22 Ítems Alfa = 866		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	A1.	85,30	130,116	,689	,851
Ítem 2	A2.	84,75	133,566	,724	,850
Ítem 3	A3.	84,30	145,274	,435	,861
Ítem 4	A4.	84,55	136,366	,603	,855
Ítem 5	A5.	83,95	135,418	,766	,850
Ítem 6	A6.	83,65	145,187	,503	,860
Ítem 7	A7.	85,55	153,839	,011	,875
Ítem 8	A8. REC	86,25	147,566	,390	,863
Ítem 9	A9. REC	84,65	139,818	,453	,861
Ítem 10	B1.	86,50	148,053	,237	,868
Ítem11	B2.	87,00	147,368	,301	,865
Ítem 12	B3. REC	84,20	150,589	,100	,874
Ítem 13	C1.	83,95	140,050	,741	,854
Ítem 14	C2. REC	84,45	139,103	,376	,865
Ítem 15	C3.	83,95	143,103	,635	,857
Ítem 16	C4.	84,90	138,411	,431	,862
Ítem 17	C5.	83,95	134,471	,905	,847
Ítem 18	C6. REC	84,25	150,934	,119	,871
Ítem 19	C7. REC	83,45	143,945	,618	,858
Ítem 20	C8.	84,45	139,945	,557	,857
Ítem 21	C9. REC	85,90	150,832	,108	,873
Ítem 22	C10.	83,85	140,029	,628	,855

REC: Ítems negativos recodificados a positivos Ítems susceptibles de ser eliminados

En un segundo análisis se logra aumentar la fiabilidad del conjunto de la escala (excluidos los ítems anteriores) a un $\alpha = ,900$ (tabla 25) pudiendo aumentar éste a un $\alpha > ,900$ con la supresión de los ítems B2 y C2 (R).

Tabla 25. Segundo análisis. Estadísticos total-elemento

17 Ítems Alfa = 900		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	A1.	67,95	107,629	,738	,887
Ítem 2	A2.	67,40	110,568	,792	,885
Ítem 3	A3.	66,95	121,103	,531	,895
Ítem 4	A4.	67,20	116,063	,549	,894
Ítem 5	A5.	66,60	114,674	,728	,888
Ítem 6	A6.	66,30	123,063	,490	,896
Ítem 8	A8. REC.	68,90	125,358	,371	,899
Ítem 9	A9. REC.	67,30	117,589	,463	,898
Ítem 11	B2.	69,65	124,239	,329	,901
Ítem 13	C1.	66,60	118,042	,746	,890
Ítem 14	C2. REC.	67,10	120,200	,281	,908
Ítem 15	C3.	66,60	120,147	,684	,892
Ítem 16	C4.	67,55	116,366	,436	,900
Ítem 17	C5.	66,60	112,674	,924	,883
Ítem 19	C7. REC.	66,10	121,779	,614	,894
Ítem 20	C8.	67,10	117,568	,577	,893
Ítem 22	C10.	66,50	117,000	,684	,890

REC: Ítems negativos recodificados a positivos Ítems susceptibles de ser eliminados

Se toma la decisión de eliminar estos ítems y buscar un índice mayor en lo referente a la consistencia interna de la escala.

La supresión de los ítems B1, B2 y B3 conlleva la eliminación de una de las dimensiones teóricas que fueron validadas por los jueces inicialmente.

En un tercer análisis (tabla 26) se alcanza un $\alpha = ,910$. Este nivel es considerado por muchos autores como de excelencia en relación con la consistencia interna. A pesar de ello y de los datos presentes en la tabla observamos que aún son susceptibles de ser eliminados tres de los quince ítems presentes, aunque la eliminación de dos de ellos nos hace aumentar insignificamente la fiabilidad (A8 REC y A9 REC) por lo que se valora eliminar sólo y en primera instancia el ítem C4.

Tabla 26. Tercer análisis. Estadísticos total-elemento

15 ítems Alfa = 910		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	A1.	61,90	88,305	,782	,897
Ítem 2	A2.	61,35	91,397	,825	,895
Ítem 3	A3.	60,90	100,832	,584	,905
Ítem 4	A4.	61,15	96,976	,554	,906
Ítem 5	A5.	60,55	95,734	,734	,899
Ítem 6	A6.	60,25	103,355	,503	,907
Ítem 8	A8. REC	62,85	106,029	,346	,911
Ítem 9	A9. REC	61,25	98,618	,457	,911
Ítem 13	C1.	60,55	99,524	,710	,901
Ítem 15	C3.	60,55	100,997	,677	,903
Ítem 16	C4.	61,50	98,158	,405	,915
Ítem 17	C5.	60,55	94,050	,925	,894
Ítem 19	C7. REC	60,05	102,892	,579	,906
Ítem 20	C8.	61,05	98,787	,562	,905
Ítem 22	C10.	60,45	97,629	,704	,901

REC: Ítems negativos recodificados a positivos Ítems susceptibles de ser eliminados

Tabla 27. Cuarto análisis. Estadísticos total-elemento

14 ítems Alfa = 915		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	A1.	58,05	75,734	,793	,903
Ítem 2	A2.	57,50	78,579	,841	,900
Ítem 3	A3.	57,05	87,524	,593	,910
Ítem 4	A4.	57,30	83,800	,565	,912
Ítem 5	A5.	56,70	82,537	,756	,904
Ítem 6	A6.	56,40	89,937	,508	,913
Ítem 8	A8. REC	59,00	92,947	,316	,918
Ítem 9	A9. REC	57,40	85,095	,477	,917
Ítem 13	C1.	56,70	86,853	,683	,908
Ítem 15	C3.	56,70	87,695	,687	,908
Ítem 17	C5.	56,70	81,695	,905	,899
Ítem 19	C7. REC	56,20	89,326	,599	,911
Ítem 20	C8.	57,20	86,379	,528	,913
Ítem 22	C10.	56,60	84,568	,711	,906

REC: Ítems negativos recodificados a positivos Ítems susceptibles de ser eliminados

Se considera la supresión de los ítems A8 REC y A9 REC. Observamos en la tabla 27, con la supresión del ítem C4 y manteniendo los anteriores, que el coeficiente alfa está en niveles de excelencia ($\alpha = 915$) y en la tabla 28 en la que se refleja haber eliminado los tres ítems aumentamos la fiabilidad a un $\alpha = 921$. Ponderando los valores α anteriores, se cree conveniente conservar estos ítems y, aunque mínimamente, poder ofrecer redactados formulados de manera negativa en el conjunto de la escala potenciando de esta manera el principio de aquiescencia.

Tabla 28. Quinto análisis. Estadísticos total-elemento

12 Ítems Alfa = 921		Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	A1.	51,45	60,155	,799	,910
Ítem 2	A2.	50,90	62,726	,848	,906
Ítem 3	A3.	50,45	70,471	,622	,917
Ítem 4	A4.	50,70	66,432	,621	,918
Ítem 5	A5.	50,10	65,989	,781	,910
Ítem 6	A6.	49,80	72,905	,519	,920
Ítem 13	C1.	50,10	69,779	,721	,914
Ítem 15	C3.	50,10	71,253	,669	,916
Ítem 17	C5.	50,10	65,989	,881	,906
Ítem 19	C7. REC	49,60	73,095	,549	,920
Ítem 20	C8.	50,60	70,042	,514	,922
Ítem 22	C10.	50,00	68,842	,668	,915

REC: Ítems negativos recodificados a positivos Ítems susceptibles de ser eliminados

Del proceso general de selección de ítems obtenemos dos bloques de éstos: los seleccionados y los eliminados. Los primeros pasan indiscutiblemente a formar parte de la escala de actitud definitiva, los segundos deberían ser estudiados con relación al porqué de su eliminación.

Se reflexiona a este respecto y se analizan los porqués de esta exclusión desde la experiencia acumulada en el proceso de investigación. Se cree que la eliminación de los ítems es correcta debido a diferentes motivos relacionados con el sentido profundo de las afirmaciones y su relación directa con la actitud que se pretende medir. Destacamos que algunas de estas afirmaciones no estaban relacionadas con la disciplina objeto de la actitud si no a determinadas características personales de los entrevistados en conexión con la disciplina de estudio como pueden ser las relacionadas con la competencia profesional para enseñar judo o el conocimiento de literatura específica.

Ahora bien, dado que estamos en la prueba piloto debemos tomar una decisión al respecto de estos ítems y qué hacer con ellos. La primera opción es desestimarlos totalmente, lo que nos dejaría sin determinada información que creemos importante para nuestro estudio. Dado que los motivos explicativos para que estos ítems no discriminen correctamente con el resto son de distinta índole, no se valora el volver a redactarlos y proceder a realizar una nueva prueba piloto ya que por otro lado alargaría el proceso en el tiempo, nos obligaría a buscar nuevos sujetos para realizarla debilitando la población

del futuro pase definitivo y tampoco nos asegura mejor consistencia interna en el total de la escala.

Finalmente se valora que los ítems eliminados que tengan una relevancia para nuestro estudio sean añadidos al bloque de preguntas adicionales. Esta decisión se refuerza en tres argumentos principales.

- a) Están relacionados con las causas teóricas que proponen determinados autores por las cuales el judo no se contempla dentro de los planteamientos didácticos de profesores y profesoras.
- b) Han pasado por la validación subjetiva de expertos que las han considerado preguntas adecuadas para nuestro cuestionario, aunque finalmente no hayan discriminado correctamente en los estudios objetivos para ser parte de la escala de actitud.
- c) Consulta con metodólogos expertos que no han puesto reparo en dicha actuación.

A partir de estas consideraciones, se recuperan y pasan a ser parte del bloque de preguntas adicionales los ítems, B1, B2, B3 y C2. El formato de pregunta se estipula de respuesta cerrada de tipo politómica dando las mismas opciones de respuesta que se proponía cuando dependían de la escala.

Anotar que en relación con la segunda fase prevista en la investigación se toma la decisión de añadir una pregunta vinculada con dicha fase. Esta pregunta tiene la finalidad de indagar en el interés que puedan tener las personas consultadas en realizar una formación relacionada con la iniciación de la práctica del judo. Se utiliza como estrategia con la que indagar en la posibilidad de obtener teóricos candidatos para la siguiente etapa de esta tesis.

La confección del cuestionario final se presenta en el anexo I.

5.2.4.2.2. Estimación de la fiabilidad para la escala de actitud.

La fiabilidad de la escala de actitud queda reflejada en la tabla 29 a partir de los valores de consistencia interna obtenidos con el método del “*alfa de Cronbach*” de manera global y para cada uno de las dimensiones teóricas que la componen.

Como ya vimos en subapartados anteriores la fiabilidad de nuestra escala de actitud es excelente para su conjunto y notable alto para cada una de sus dimensiones por separado, por lo que podemos asegurar que nuestra escala parte de un grado de fiabilidad muy elevado que supera ampliamente los valores mínimos establecidos.

Tabla 29. Fiabilidad escala de actitud

DIMENSIONES (ítems)	Nº de ítems	Consistencia Interna (α de Cronbach)
Factor 1 (A1, A2, A3, A4, A5, A6)	6	,890
Factor 3 (A8_REC, A9_REC, C1, C3, C5, C7_REC, C8, C10)	8	,868
Total Escala	14	,915

5.2.4.2.3. Estimación de la fiabilidad para la escala de opinión.

Para nuestra escala de opinión y a pesar que podemos darle un trato similar al de la escala de actitud en lo referente a su análisis y comportamiento, no se realizarán las pruebas de discriminación de ítems tal cual se ha realizado en la primera escala dado que la conveniencia de estos ya está justificada tanto en la evaluación subjetiva de expertos como en su propia razón de ser dentro del desarrollo curricular establecido. Por ello se pasa a la estimación directa de la fiabilidad que presentamos en la tabla 30 calculada utilizando el método de “*alfa de Cronbach*”, por dimensiones y el total de la escala. Como se observa la fiabilidad en cada una de las dimensiones, oscila entre ,623 y, 909, valores que pueden considerarse aceptables, reflejando el índice global de la escala una excelente consistencia interna (α de Cronbach = ,915).

Tabla 30. Fiabilidad escala de opinión

DIMENSIONES (ítems)	Nº de Ítems	Consistencia Interna (α de Cronbach)
Bloques de contenidos (D1-D6)	6	,791
Objetivos generales de área (D7- D16)	10	,852
Bloques propios del área de EF(D1-D16)	16	,909
Competencias básicas (D17- D23)	7	,623
Total Escala	23	,915

柔

道

Capítulo VI.

Fase inicial.

Aplicación del cuestionario, análisis de datos y conclusiones.

6.1. Introducción.

Después de la creación del cuestionario y pasarlo a la muestra definitiva, se realiza un proceso de manipulación de los datos obtenidos (editar, codificar y decidir tabulaciones finales) para su posterior análisis. Para esta actuación se utiliza el programa ofimático para el tratamiento estadístico de datos S.P.S.S. (versión 18).

Antes de pasar a realizar el análisis de los datos extraídos en nuestra investigación creemos de rigor científico hacer una previa en lo que se refiere a la representatividad de la muestra y revisar los criterios de validez y fiabilidad relacionados con el instrumento de estudio en la fase piloto.

6.2. Selección de la muestra.

Según Torrado (2014:238) es importante que en los estudios de encuesta la muestra de la población estudiada sea representativa. Como mecanismo para calcular cuantas personas deben participar se deben utilizar técnicas de muestreo probabilístico.

En nuestro caso la población de estudio, fue de 283 individuos (N=283) de los cuales inicialmente participaron 225, pero se excluyeron 7 por considerar que sus cuestionarios estaban incompletos para utilizar sus datos en nuestra investigación, por lo que el número de sujetos válidos se establece en $n=218$.

Se calculó el tamaño mínimo de la muestra³² para una población de 300 individuos aplicando parámetros conservadores (porcentaje de error del 5%, nivel de confianza del 95% y distribución normal de las respuestas) siendo el resultado de $n = 169$. Dado que la idea inicial fue realizar las encuestas al máximo de personas posibles dentro de la población de estudio y habiendo alcanzado la cantidad anteriormente mencionada de $n=218$, llegamos a obtener un nivel de confianza del 99%, manteniendo el porcentaje de error en un 5%. Estos parámetros nos confirman que la muestra es suficientemente representativa en relación con la población de estudio.

³² Cálculos realizados en línea. <http://www.med.unne.edu.ar/biblioteca/calculos/calculadora.htm>

6.3. Criterios de credibilidad científica: validez y fiabilidad.

A pesar de que ya fueron tratados en la fase de construcción del cuestionario los parámetros de calidad en investigación como son la validez y la fiabilidad, vuelven a ser estudiados de manera independiente a la fase anterior para así confirmar la idoneidad de nuestro instrumento.

Se presentan estos dos conceptos en el pase definitivo para cada una de las escalas que configuran el cuestionario, y muy especialmente en relación con la escala de actitud para la que se indagará en la validez de constructo con parámetros cuantitativos mediante análisis factorial (AF) que pueda contrastar en qué grado el planteamiento inicial de expertos es acertado en relación con la dimensionalidad de dicha escala.

6.3.1. Escala de actitud.

6.3.1.1. Validez de constructo. Estudio de la dimensionalidad.

La validez de constructo es entendida como la principal de todo tipo de validez, en tanto que “la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes” (Messick, 1980:1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984:126) señala que “la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo”. “La validez de constructo subsume la relevancia y representatividad de los contenidos, así como las relaciones con los criterios, ya que ambas dan significado a las puntuaciones de los tests” (Martínez Arias, 1995:335); por consiguiente, desde este planteamiento la validez de constructo puede ser conceptualizada en términos de un proceso científico de contrastación de hipótesis, donde entraría tanto lo empírico como los juicios racionales: las hipótesis serían las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones de los tests y la validación el proceso de acumulación de evidencias que apoyen dichas inferencias, usos o interpretaciones de las puntuaciones del test (citados en Pérez., Chacón, y Moreno, 2000:442).

Podemos afirmar que la técnica por excelencia utilizada para la realización de este tipo de validación es el Análisis Factorial (AF) (Pérez y col. 2000: 443).

El AF es una técnica estadística multivariada que se incorpora a la metodología cuantitativa involucrando variables latentes. Estas variables no observables, denominadas frecuentemente constructos, son variables que no pueden medirse de manera directa: se estiman a través de variables manifiestas (observadas). El objetivo primordial de esta herramienta es estudiar la estructura de correlación entre un grupo de variables medidas, asumiendo que la asociación entre las variables puede ser explicada por una o más variables latentes, que en el caso del AF se les reconoce como factores. Dicho de otra manera, la correlación entre el grupo de variables se explica por la presencia de los factores subyacentes a ellas. En el caso de que esta estructura de correlación pueda explicarse a través de un solo factor, estaremos ante un modelo “unifactorial”; por el contrario, si necesitamos más de un factor para explicar estas correlaciones, utilizaremos un modelo “multifactorial”. En este último caso, se espera que las variables que componen cada uno de estos factores estén fuertemente correlacionadas, y con correlaciones débiles con las variables que componen el resto de los factores (Zamora, Monroy y Chavez, 2009:15).

Pérez y col. (2000:443) explican que conceptualmente se presentan dos tipos o modalidades diferentes: El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). A este respecto Morales (2013:10) manifiesta que el tipo de análisis que se hace con más frecuencia es el exploratorio (y es el que suele venir más frecuentemente explicado en los textos); añade que en las ciencias sociales no es fácil especificar con precisión el valor de las correlaciones por lo que el AFC no es siempre útil a no ser que los valores propuestos como hipótesis sean muy genéricos. Cuando las especificaciones propias del AFC no están seriamente justificadas (citando a Long, 1983) lo razonable es decantarse por el AFE aunque la intención del investigador tenga en un principio carácter confirmatorio. Respecto al AFC expone que una recomendación que puede verse en muchos autores es que este tipo de análisis debe utilizarse con cautela y solamente si hay hipótesis muy específicas basadas en estudios previos, y con más razón en muestras pequeñas (citando a Gorsuch, 1986b) y con claros fundamentos teóricos que permitan al investigador especificar de antemano el modelo exacto de estructura que desea confirmar (citando a Long, 1983 y Stapleton, 1997a). Según

Henson y Roberts (2006), citados en Morales (2013:11), un criterio razonable para utilizar el AFC es que el instrumento no sea de nueva creación (el que aquí se presenta sí lo es) y que se conozca ya la estructura factorial obtenidas en otras muestras, y añaden como buena práctica el realizar en primer lugar un AFE y confirmar después la estructura factorial en una nueva muestra.

Por otro lado se encuentra interesante la aportación de Pérez y col. (2000:445) que concluyen su artículo demostrando que la aplicación de ambos métodos, aunque se esté consolidando en la actualidad, es redundante dado que las soluciones factoriales obtenidas usando el AFE siempre son válidas usando el AFC.

Según Lloret, Ferreres, Hernández, y Tomás (2014:1156) no existe una recomendación universal a cuando aplicar AFE o AFC, pero lo que está claro es que sea uno u otro el modelo o la secuencia de modelos elegida, el investigador debe justificar su decisión adecuadamente.

De lo dicho hasta el momento se desprende que lo más prudente es realizar el AFE y dejar el AFC para futuros pases del cuestionario en posteriores estudios con nuevas muestras.

Según Lloret y col. (2014:1154) el AFE de los ítems es una de las técnicas más frecuentemente aplicada en estudios relacionados con el desarrollo y validación de tests, porque es la técnica por excelencia que se utiliza para explorar el conjunto de variables latentes o factores comunes que explican las respuestas a los ítems de un test. La tendencia más destacada o más relevante en la utilización de este tipo de técnica es la identificación de la estructura subyacente a los ítems de un test. En otras palabras, su finalidad es encontrar una estructura suficientemente sólida en términos de medición del rasgo que estamos valorando, para ello básicamente tenemos que:

- Encontrar en cuantos factores comunes (dimensiones) se subdivide el rasgo a medir a partir de las preguntas formuladas.
- Seleccionar los ítems más significativos y relacionarlos (ubicarlos) con dichos factores comunes extraídos del análisis.

Antes de realizar el AFE se debe evaluar si el modelo factorial (o la extracción de los factores) en su conjunto es significativo; es decir, la pertinencia de aplicar el AF en relación con los datos obtenidos en la prueba. Por lo general se realiza la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) acompañada de la prueba de esfericidad de Barlett. Los resultados de nuestras pruebas se muestran en la tabla 31.

Tabla 31. KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,770
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1407,863
	gl	91
	Sig.	,000

Lloret y col. (2014:1159) manifiestan que el propio Kaiser consideró que valores para el KMO por debajo del .50 son insuficientes para efectuar el AF, y debido a ello muchos autores han cogido este valor como valor de corte por lo que se refiere a la aplicabilidad del AF, pero muchos otros aumentan el listón a .70 o incluso .80.

El valor obtenido en nuestro caso está comprendido en el intervalo de los criterios más exigentes por los que se refiere a la aplicabilidad del AF y la prueba de KMO (.770). Por otro lado analizando la prueba de esfericidad de Barlett nos dice para nuestro caso que es menor de .05 (sig. = ,000) y de esta manera podemos rechazar la hipótesis nula de esfericidad y, consecuentemente, asegurar que el modelo factorial es adecuado para explicar los datos.

6.3.1.1.1. Estimación de factores.

Existen diferentes métodos de estimación de factores. El método más utilizado desde una perspectiva clásica es el de componentes principales (ACP). Las últimas tendencias parece ser que lo desaconsejan pero es complejo establecer unos criterios claros sobre que método utilizar.

Costello y Osborne, citados en Morales (2013:12) aconsejan los métodos de máxima verisimilitud y la factorización de ejes principales y matizan que el primer método se

recomienda para distribuciones normales y el segundo para distribuciones que se alejan notablemente de la normalidad.

Después de la fase de estimación de factores, normalmente se suele rotar la solución para conseguir mayor simplicidad e interpretabilidad. Al igual que pasaba con el método de extracción de factores, no existe un posicionamiento sobre qué tipo de rotación es la más adecuada, inclusive hay autores que recomiendan hacer uso conjunto de los factores ortogonales y oblicuos (Gable y Wolf, 1986 y Kline, 1994; citados en Morales, 2013:12).

Lloret y col. (2014:1163) recomiendan utilizar una combinación de criterios objetivos y de criterios basados en la teoría y la interpretabilidad de la solución, y usar esta combinación para comparar diferentes soluciones alternativas, “la solución óptima será la que presente la combinación más plausible y a la vez más parsimoniosa”. Estos autores desaconsejan el uso del pack denominado “Little Jiffy” (ACP + Kaiser + Varimax) y en relación con las rotaciones recomiendan rotundamente la rotación oblicua (p. 1166).

Dentro del universo de posibles opciones y argumentos a favor de un método u otro Carretero y Pérez (2005:537) argumentan que cualquier criterio utilizado debe estar caracterizado por la flexibilidad en su aplicación y recuerdan, citando a Nummally y Bernstein (1995) que la técnica debe estar supeditada a los intereses conceptuales y que un agrupamiento de ítems, es sólo eso, un agrupamiento, y que aunque empíricamente relevante, puede carecer de significado psicológico. Los factores “no psicológicos” que pueden hacer que unos ítems aparezcan juntos son tantos que la aplicación de esta técnica de análisis en el vacío teórico es totalmente improductiva e ineficaz.

En nuestro caso, al aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov - Smirnov para la variable actitud total (tabla 32) obtenemos una significación superior al 0,05 ($p = 0,605$) por lo que no podemos rechazar la hipótesis nula y debemos aceptar que nuestra distribución se ajusta a los parámetros de una distribución normal (Vilà y Bisquerra, 2014:269).

Tabla 32. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

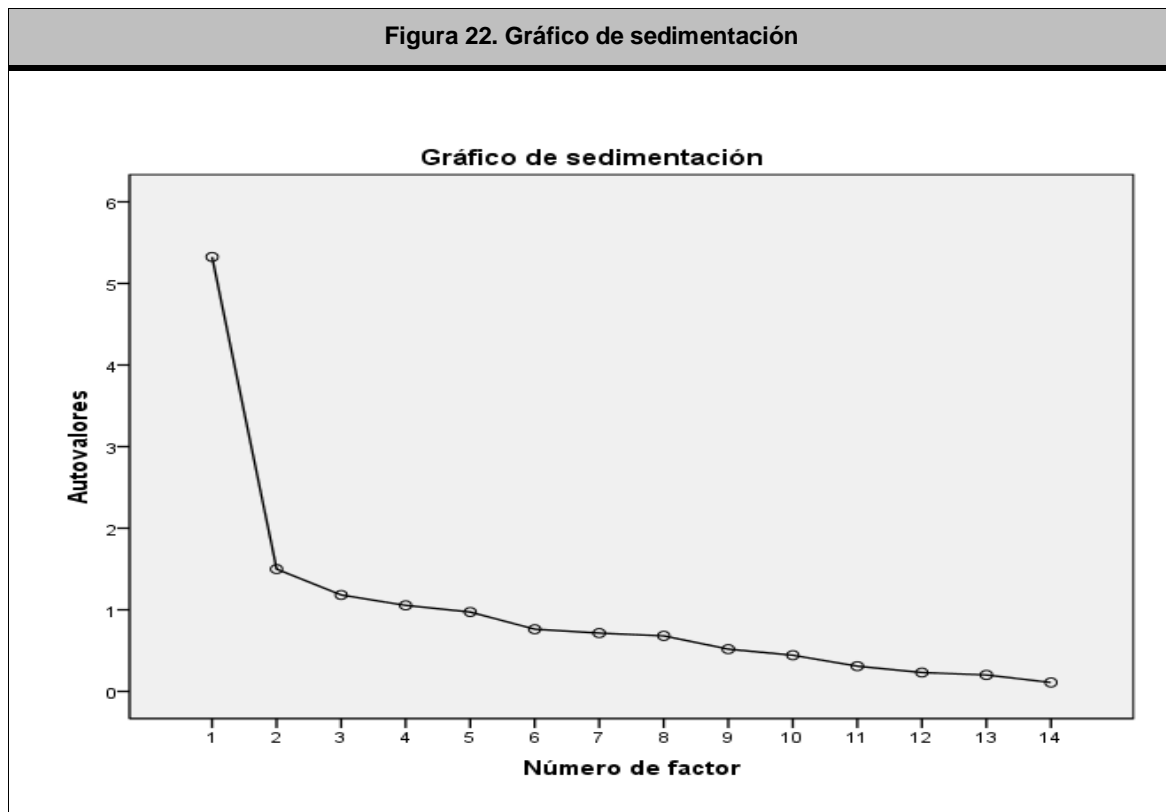
		Actitud Total
N		218
Parámetros normales ^{a,b}	Media	60,89
	Desviación típica	8,684
Diferencias más extremas	Absoluta	,052
	Positiva	,039
	Negativa	-,052
Z de Kolmogorov-Smirnov		,763
Sig. asintót. (bilateral)		,605

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Según las indicaciones de Costello y Osborne, citados en Morales (2013:12) y dándose el supuesto de normalidad, se realizará el AFE a partir del método de máxima verosimilitud, desvelándose la presencia de cuatro factores con auto valores superiores a 1 (fig. 22) que explicaban el 38,0%, el 10,7%, el 8,4% y el 7,5% de la varianza respectivamente.

Figura 22. Gráfico de sedimentación



Se aplicaron diferentes tipos de rotaciones con la intención de simplificar la estructura factorial valorando finalmente que la estructura más interpretable, siempre con relación al marco referencial, es la de tipo oblicua y más concretamente la Oblimin con Kaiser. Se mantienen los cuatro factores iniciales que explican en este caso el 55,17% de la varianza (tabla 33).

Tabla 33. Varianza total explicada

Factor	Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación ^a
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total
	1	4,012	28,654	28,654
2	,893	6,375	35,030	2,924
3	1,308	9,341	44,371	2,041
4	1,512	10,800	55,171	4,101

Método de extracción: Máxima verosimilitud.

a. Cuando los factores están correlacionados, no se pueden sumar las sumas de los cuadrados de las saturaciones para obtener una varianza total.

Tabla 34. Matriz de estructura

	Factor			
	1	2	3	4
A1.	,203	,321	,948	,412
A2.	,588	,507	,655	,506
A3.	,995	,298	,180	,508
A4.	,171	,691	,588	,457
A5.	,365	,992	,314	,511
A6.	,562	,583	-,057	,493
A8 (REC).	,146	,265	,074	,314
A9 (REC).	,101	,110	,165	,270
C1.	,362	,309	,193	,638
C3.	,288	,370	,113	,667
C5.	,335	,402	,224	,822
C7 (REC).	,296	,183	,120	,459
C8.	,320	,266	,266	,624
C10.	,279	,304	,126	,639

Método de extracción: Factorización del eje principal.

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser.

A pesar que el modelo factorial diverge en cuatro dimensiones o factores (tabla 34), conceptualmente y para futuras interpretaciones se cree oportuno unir el primer y el tercer factor (ítems A1, A2 y A3) dado que estos ítems están relacionados con la bondad del judo como recurso didáctico para cada uno de los diferentes ciclos que componen la etapa educativa primaria. No tiene ningún sentido que el ciclo superior este representado en solitario en un factor ajeno al que incluye el ciclo inicial y

medio. Un segundo factor compuesto por los ítems A4, A5 y A6 relacionado con la motivación atribuida al alumnado por ciclos en una hipotética introducción de la disciplina de estudio en las programaciones escolares. Y un tercer factor formado por los ítems (A8 REC, A9 REC, C1, C3, C5, C7 REC, C8 y C10) que podemos relacionarlo con diferentes atributos vinculados a su inclusión en las programaciones de aula.

A raíz de lo expuesto hasta el momento podemos decir que la estructura que refleja el AFE muestra ciertas similitudes con la que estipularon los jueces en primera instancia aunque se ve modificada parcialmente. Las diferencias vienen dadas, en primer lugar, por la fragmentación de la primera dimensión teórica en dos nuevos factores (bondad del judo como recurso didáctico por ciclos educativos y motivación atribuida al alumnado por ciclos educativos).

En segundo lugar, los ítems A8 y A9 que en la validez de expertos estaban en el factor teórico anteriormente mencionado, en esta segunda prueba pasan a discriminar con más intensidad en un factor adyacente. Recordemos que dichos ítems, conjuntamente con el C7 son ítems redactados en sentido negativo y que se valoró después de la prueba piloto el mantenerlos ya que la fiabilidad de la escala era suficientemente alta y con su eliminación tampoco aumentaba significativamente dicha fiabilidad; aun así, debemos ser conscientes que los valores de saturación son bajos para estos dos ítems.

Finalmente, la desaparición de una de las dimensiones originales a partir del proceso de fiabilidad y supresión de ítems (pruebas de correlación ítem-toral y el alfa de Cronbach sin el elemento) en el cual determinados ítems no discriminaron suficientemente con el conjunto y su eliminación dejó huérfano a dicho factor, sin elementos suficientes para ser considerado.

6.3.1.2. Fiabilidad.

En relación con la fiabilidad de la escala de actitud se presenta la tabla 35, donde se exponen los diferentes coeficientes que representan la consistencia interna de los diversos factores o dimensiones y el global de la escala de actitud.

Tabla 35. Fiabilidad: escala de actitud

DIMENSIONES (ítems)	Nº de Ítems	Consistencia Interna	Consistencia Interna
		(α de Cronbach)	(α de Cronbach)
		Prueba Piloto	Pase definitivo
Factor 1 (A1, A2, A3)	3		,767
Factor 2 (A4,A5,A6)	3		,775
Factor 3 (A8_REC, A9_REC, C1, C3, C5,C7_REC, C8, C10)	8		,763
Total Escala	14	,915	,858

El coeficiente total obtenido en el pase definitivo de la prueba ($\alpha = ,858$) es ligeramente inferior al establecido en la prueba piloto ($\alpha = ,915$). Independientemente de estas diferencias mínimas la escala de actitud continúa teniendo un alto grado de fiabilidad.

6.3.2. Escala de opinión.

6.3.2.1. Validez de constructo.

Se valora que la escala de opinión que aquí se presenta no necesita proceso de análisis factorial para definir su estructura dado que se entiende que cada uno de los ítems de los bloques referenciados a nivel teórico está justificado por su presencia en el propio currículum escolar. Todos ellos tienen la misma relevancia y sería falsear la posible respuesta final si eliminamos alguno de ellos por medio de cualquier prueba paramétrica. En este caso la validez de contenido queda aceptada por la valoración de jueces y al mismo tiempo, como ya hemos señalado, por la representatividad curricular, considerando también válida conceptualmente su estructura.

6.3.2.2. Fiabilidad.

En la tabla 36 se presenta la fiabilidad (calculada utilizando el método de “Alfa de Cronbach”), por dimensiones y el total en la escala de opinión del cuestionario en lo que fue la prueba piloto y en el pase definitivo de la prueba.

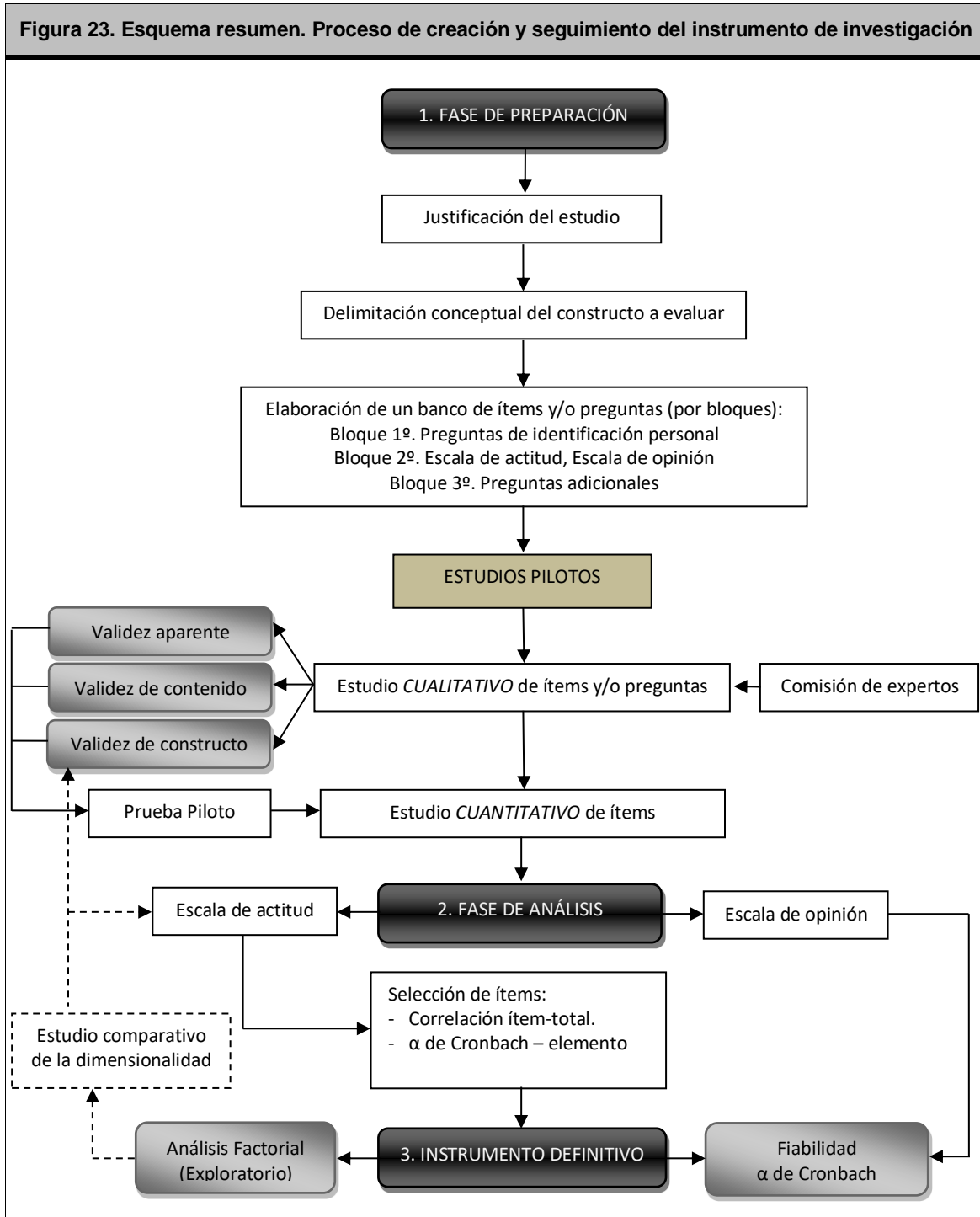
Tabla 36. Fiabilidad: escala de opinión

DIMENSIONES	Nº de Ítems	Consistencia Interna (α de Cronbach)	
		Prueba Piloto	Pase definitivo
Bloques de contenidos (D1-D6)	6	,791	,758
Objetivos generales de área (D7- D16)	10	,852	,858
Bloques propios del área de EF (D1-D16)	16	,909	,887
Competencias básicas (D16- D23)	7	,623	,812
Total Escala	23	,915	,914

Al igual que pasaba en la escala de actitud anterior la fiabilidad de esta escala baja ligeramente. La fiabilidad en el pase definitivo para las teóricas dimensiones oscila entre ,758 y ,812; valores que pueden considerarse altos y muy altos, reflejando el índice global de la escala una excelente consistencia interna. (α de Cronbach = ,914).

6.4. Proceso de creación y seguimiento del instrumento de investigación.

A continuación se expone el esquema resumen (fig. 23) del proceso seguido en la construcción y seguimiento del cuestionario utilizado como instrumento de investigación.



6.5. Análisis de resultados.

6.5.1. Introducción. Tratamiento de variables.

Para realizar los análisis estadísticos, seguiremos con el paquete informático SPSS (versión 18).

El proceso que se ha seguido se resume a continuación:

1. Creación de variables a partir de las preguntas y/o ítems del cuestionario definitivo.
2. Codificación de las respuestas de los sujetos de estudio.
3. Revisión de las respuestas omitidas en ítems y/o preguntas. Se desestimaron las encuestas con dos o más respuestas omitidas ($n = 7$) y se rellenaron aquellas que tuvieron solamente una omisión ($n = 2$):
 - Si la omisión se encontraba en la escala de actitud se realizó el cálculo de la suma de los valores del sujeto para la escala y se dividió por el número de respuestas realizadas; es decir el total menos uno.
 - Si la omisión se daba en la escala de opinión se realizó el cálculo de la suma de los valores del bloque curricular de la respuesta obviada y se dividió por el número de respuestas menos uno de la totalidad de ese bloque curricular.

Creación de nuevas variables no establecidas como preguntas explícitas en el cuestionario presentado. Podemos subdividir en dos categorías este proceso:

- **Por combinación de dos o más ítems originales:** Se suman, en relación con las escalas, las puntuaciones de los ítems que componen las diferentes dimensiones o el total de éstas, creando un nuevo ítem de carácter integrador de medida escalar.

- **Por recodificación de las categorías de una determinada variable o ítem.** Se agrupan categorías de una variable o ítem bajo parámetros de proximidad teórica y se extrae una variable de nueva creación conservando la inicial, normalmente de carácter dual (si-no, favorable-desfavorable, etc.).

6.5.2. Análisis descriptivos univariantes.

Entendemos por análisis descriptivo univariante (García Ferrer: 2012:140) el conjunto de técnicas de análisis de datos que se aplican sobre una variable de forma aislada (análisis de frecuencias, tendencias centrales, medidas de dispersión y formas de distribución).

6.5.2.1. Primer bloque. Preguntas de carácter social y demográfico.

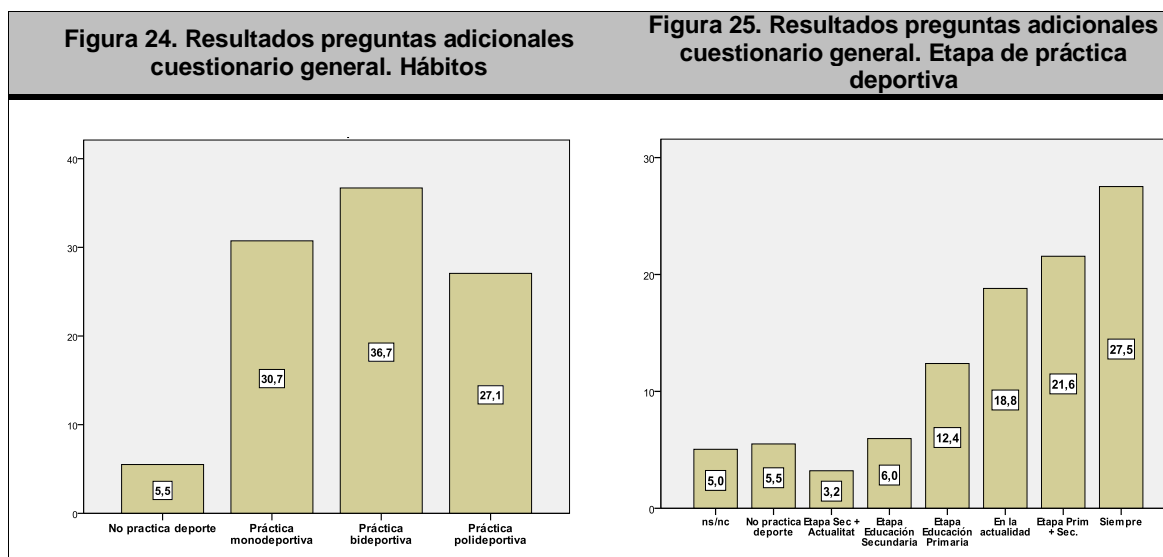
En nuestro estudio participaron un total de 218 personas con edades comprendidas entre los 20 y los 44 años, de los cuales 99 pertenecen al género masculino y 119 al femenino. La distribución de individuos según género y edad para cada una de las universidades visitadas se refleja en la tabla 37.

Tabla 37. Cuestionario general. Distribución sujetos de estudio según universidad, género y edad (categoría agrupada)

	Genero			Edad (agrupada)					
	M	F	Total	De 20 a 24	De 25 a 29	De 30 a 34	De 35 a 39	De 40 a 44	Total
Universitat de Barcelona (UB)	40	60	100	69	22	4	3	2	100
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	12	20	32	23	9	0	0	0	32
Universitat de Lleida (UdL)	27	14	41	29	10	1	1	0	41
Universitat de Girona (UdG)	6	13	19	14	3	1	1	0	19
Universitat Rovira i Virgili (URV)	14	12	26	22	2	2	0	0	26
Total	99	119	218	157	46	8	5	2	218

En lo referente a los hábitos relacionados con la práctica deportiva (fig. 24) observamos cuatro grandes categorías dependiendo de la cantidad de deportes practicados de manera significativa. Podemos decir que el 94,5% (n = 206) ha practicado al menos un deporte bajo este parámetro y tan sólo un pequeño porcentaje (5,5%; n = 12) manifiesta no haber realizado, ni realizar, ninguna práctica físico deportiva. El 27,1% (n = 59) reconoce haber practicado al menos tres disciplinas deportivas.

Los sujetos participantes entienden como práctica más significativa (fig. 25) o con la que más se identifican aquella que o bien han practicado siempre o practicaron con continuidad durante las etapas primaria y secundaria (49,1%; n = 107). El 21,6 % (n = 47) a pesar de haber iniciado esta práctica de muy jóvenes la abandonaron después de la etapa de estudios secundarios.



Con relación a este tipo de prácticas (tabla 38), la más practicada es el fútbol (31,2%; n = 68), agrupando sus diferentes modalidades, seguido del baloncesto (17,9%; n = 39) y la natación (8,7%; n = 19); a continuación actividades como bailes y/o danzas diversas con un porcentaje mucho más discreto (5,5%; n = 12). El resto de actividades podemos considerarlas minoritarias en la categoría de deporte más practicado significativamente o principal referente físico deportivo del conjunto de sujetos de estudio.

Tabla 38. Cuestionario general. Tabla de contingencia. Práctica Deportiva más significativa * Género

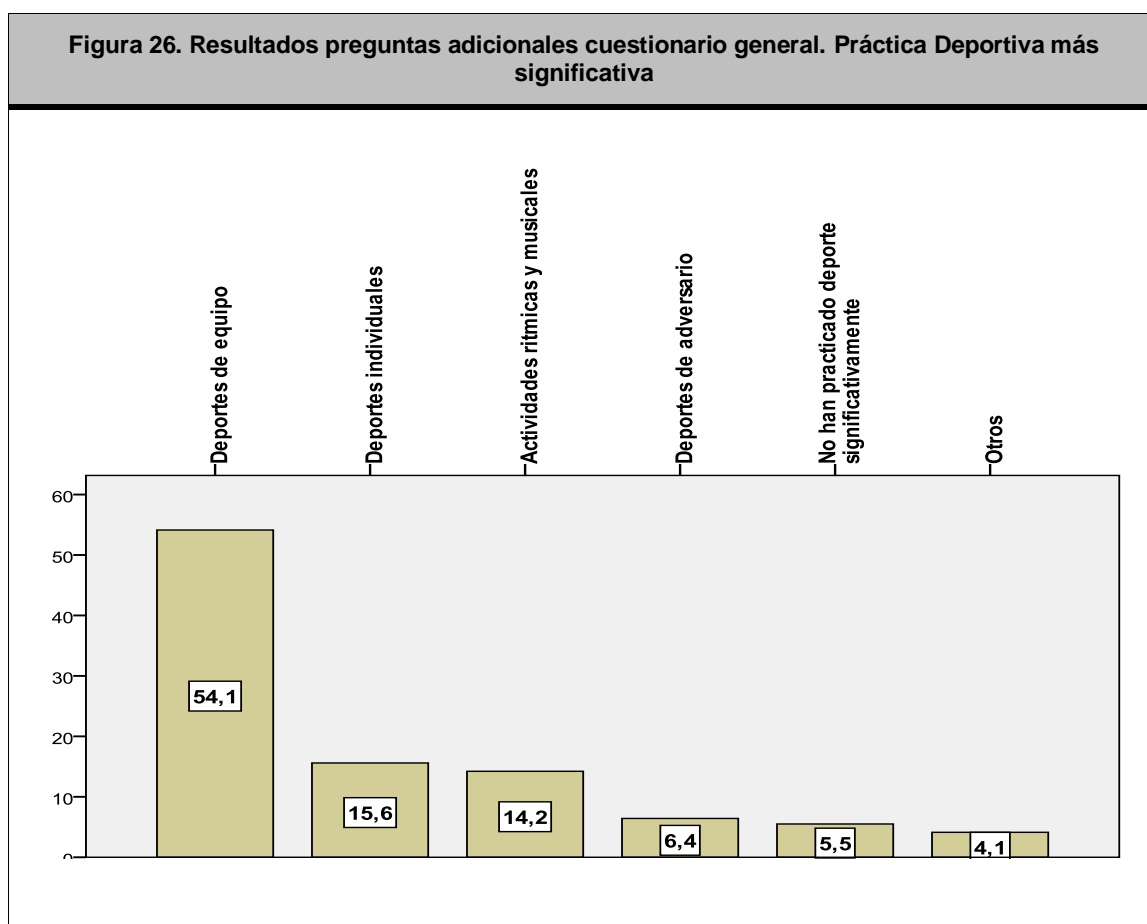
		Genero		Total
		Masculino	Femenino	
Fútbol	Recuento	46	9	55
	% dentro de Práctica Deportiva 1	83,6%	16,4%	100,0%
	% del total	21,1%	4,1%	25,2%
Futbol Sala	Recuento	11	2	13
	% dentro de Práctica Deportiva 1	84,6%	15,4%	100,0%
	% del total	5,0%	,9%	6,0%
Baloncesto	Recuento	11	28	39
	% dentro de Práctica Deportiva 1	28,2%	71,8%	100,0%
	% del total	5,0%	12,8%	17,9%
Natación	Recuento	5	14	19
	% dentro de Práctica Deportiva 1	26,3%	73,7%	100,0%
	% del total	2,3%	6,4%	8,7%

Continúa de la tabla anterior.

Bailes y/o Danzas	Recuento	0	12	12
	% dentro de Práctica Deportiva 1	,0%	100,0%	100,0%
	% del total	,0%	5,5%	5,5%
Gimnasia Artística	Recuento	0	9	9
	% dentro de Práctica Deportiva 1	,0%	100,0%	100,0%
	% del total	,0%	4,1%	4,1%
Atletismo	Recuento	3	4	7
	% dentro de Práctica Deportiva 1	42,9%	57,1%	100,0%
	% del total	1,4%	1,8%	3,2%
Patinaje	Recuento	0	6	6
	% dentro de Práctica Deportiva 1	,0%	100,0%	100,0%
	% del total	,0%	2,8%	2,8%
Tenis	Recuento	3	3	6
	% dentro de Práctica Deportiva 1	50,0%	50,0%	100,0%
	% del total	1,4%	1,4%	2,8%
Hockey	Recuento	3	2	5
	% dentro de Práctica Deportiva 1	60,0%	40,0%	100,0%
	% del total	1,4%	,9%	2,3%
Aeróbic	Recuento	0	4	4
	% dentro de Práctica Deportiva 1	,0%	100,0%	100,0%
	% del total	,0%	1,8%	1,8%
Balonmano	Recuento	3	1	4
	% dentro de Práctica Deportiva 1	75,0%	25,0%	100,0%
	% del total	1,4%	,5%	1,8%
Taekondo	Recuento	3	1	4
	% dentro de Práctica Deportiva 1	75,0%	25,0%	100,0%
	% del total	1,4%	,5%	1,8%
Artes Marciales Minoritarias	Recuento	1	2	3
	% dentro de Práctica Deportiva 1	33,3%	66,7%	100,0%
	% del total	,5%	,9%	1,4%
Escalada	Recuento	2	1	3
	% dentro de Práctica Deportiva 1	66,7%	33,3%	100,0%
	% del total	,9%	,5%	1,4%
Running/ Trekking	Recuento	2	1	3
	% dentro de Práctica Deportiva 1	66,7%	33,3%	100,0%
	% del total	,9%	,5%	1,4%
Voleibol	Recuento	0	2	2
	% dentro de Práctica Deportiva 1	,0%	100,0%	100,0%
	% del total	,0%	,9%	,9%
Ciclismo (carretera y/o montaña)	Recuento	1	0	1
	% dentro de Práctica Deportiva 1	100,0%	,0%	100,0%
	% del total	,5%	,0%	,5%
Fitness	Recuento	1	0	1
	% dentro de Práctica Deportiva 1	100,0%	,0%	100,0%
	% del total	,5%	,0%	,5%
Karate	Recuento	1	0	1
	% dentro de Práctica Deportiva 1	100,0%	,0%	100,0%
	% del total	,5%	,0%	,5%
Otros	Recuento	5	4	9
	% dentro de Práctica Deportiva 1	55,6%	44,4%	100,0%
	% del total	2,3%	1,8%	4,1%
No practica deporte	Recuento	0	12	12
	% dentro de Práctica Deportiva 1	,0%	100,0%	100,0%
	% del total	,0%	5,5%	5,5%
Total	Recuento	99	119	218
	% dentro de Práctica Deportiva 1	45,4%	54,6%	100,0%
	% del total	45,4%	54,6%	100,0%

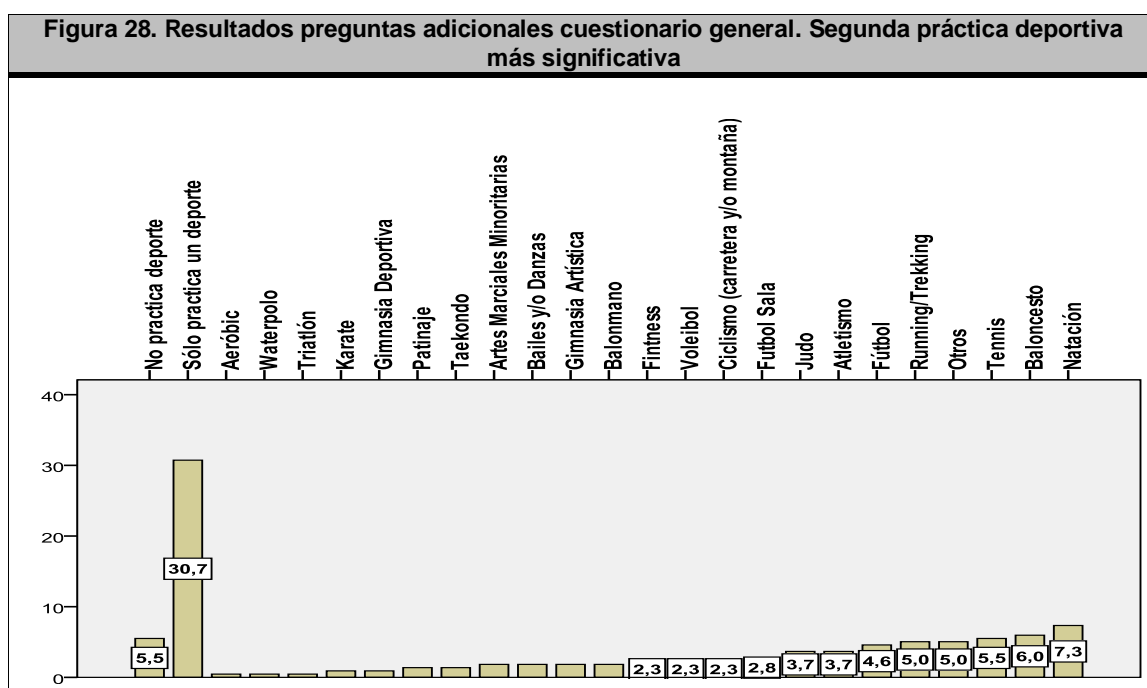
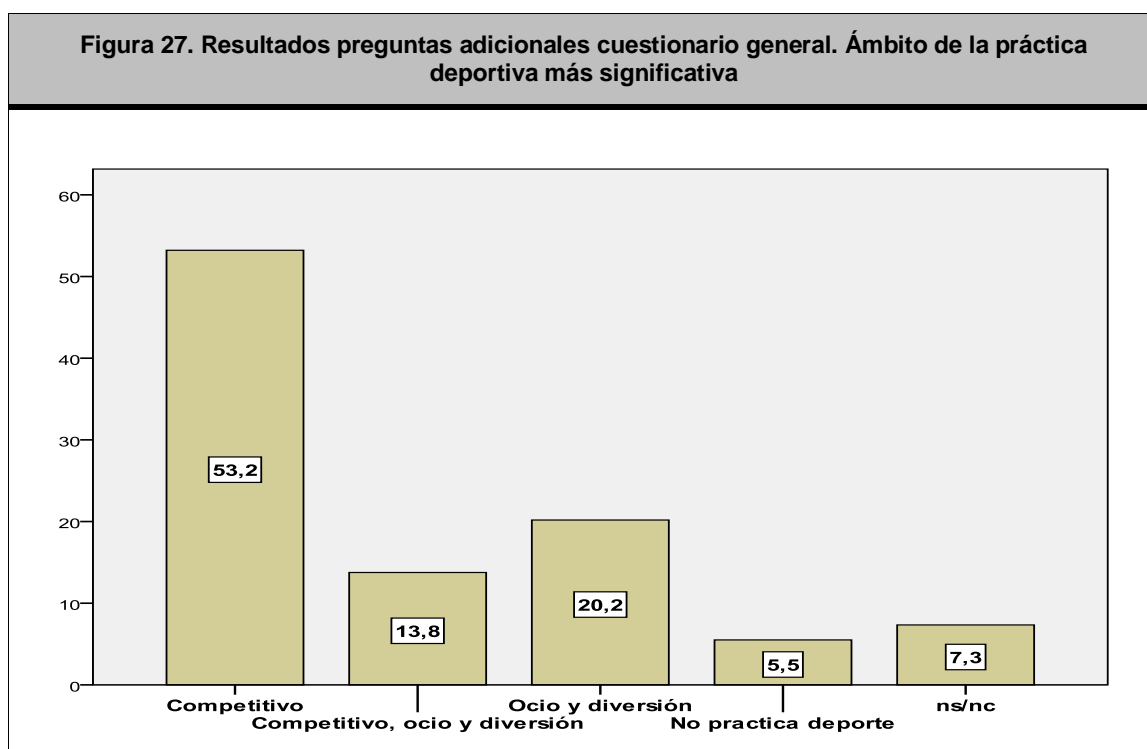
Encontramos interesantes determinados datos que se desprenden de la tabla anterior. El fútbol y el fútbol sala son mayoritariamente practicados por el género masculino (83,6%; n = 46 y 84,6%; n = 11 respectivamente del total de sus practicantes). Esta

tendencia cambia en el baloncesto donde el 71,85% (n = 28) son chicas en contraposición al 28,2% (n = 11) que son chicos. Parecidos porcentajes encontramos en la natación (73,7%; n = 14 y 26,3%; n = 5 respectivamente). Actividades físicas deportivas relacionadas con danzas, bailes, gimnasia artística y patinaje son practicadas exclusivamente por el género femenino (100%; n =31). Y finalmente el porcentaje del 5,5% (n = 12) que no considera haber realizado actividades deportivas de manera significativa está constituido totalmente por éste último género.



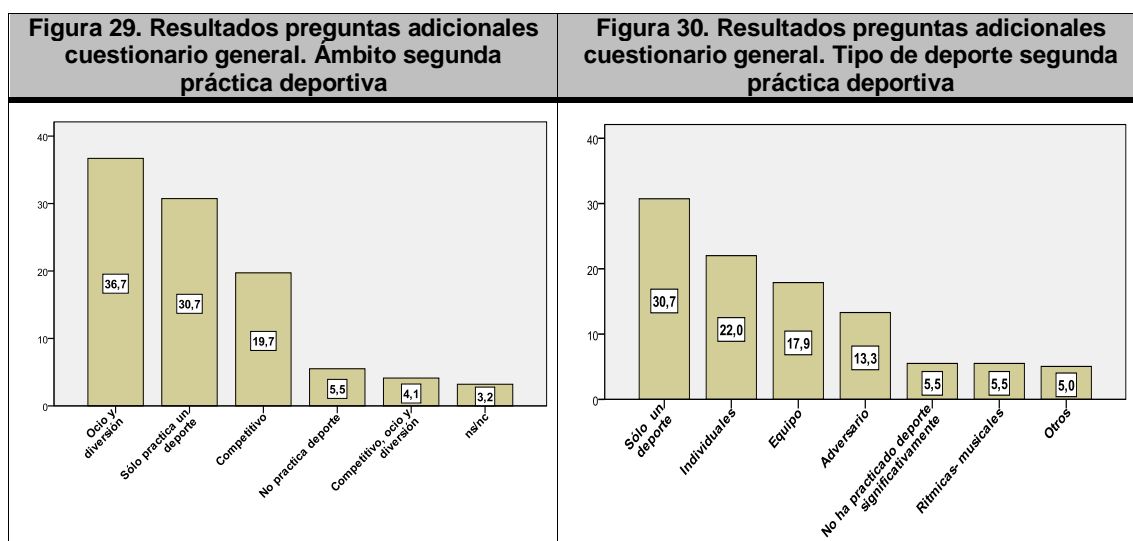
La figura 26 muestra como los deportes más practicados son, sin duda alguna, los de equipo; el 54,1% (n = 118) de los encuestados manifiesta haberlos practicado en primera opción, seguido por los deportes individuales (15,6 %; n =34) y actividades rítmicas y musicales (14,2 %; n = 31), en último lugar encontramos los deportes llamados de adversario (6,4 %; n = 14).

El 67,0 % (n = 146) han practicado el deporte considerado como más significativo en un contexto que contemplaba el hecho competitivo, en contraposición al conjunto de personas (20,2 %; n = 44) que las han practicado exclusivamente desde la modalidad de ocio y diversión. El resto no consideran haber practicado deporte de manera significativa o simplemente no han contestado a esta pregunta (fig. 27).



Se puede observar en la imagen anterior (fig. 28) que el 63,8 % (n = 139) de los encuestados manifiesta haber practicado un segundo deporte de manera significativa. Siguen siendo las modalidades de fútbol (7,3%; n = 16), natación (7,3%; n =16) y baloncesto (6,0%; n = 13) los más practicados. El tenis (5,5%; n = 12), el running/trekking (5,0%; n = 11), el atletismo (3,7%; n = 8) y el judo (3,7%; n = 8), aunque siempre lejos de las primeras opciones, parecen ser las grandes alternativas a los deportes mayoritarios como segunda opción; como novedades aparecen en nuestro listado, la práctica del citado judo, el ciclismo (2,3%; n = 5), englobando carretera y montaña, el triatlón (0,5%; n=1) y el waterpolo (0,5%; n = 1).

Dos claras tendencias relacionadas a este tipo de actividades se reflejan en las figuras 29 y 30.



La primera es un cambio de tendencia en el ámbito de práctica deportiva de la segunda disciplina practicada de manera significativa y que se sitúa claramente en el ocio y recreación (36,7%; n = 80), perdiendo fuerza el fenómeno exclusivamente competitivo (19,7%; n = 43). La segunda, dejan de ser los deportes de equipo los preferidos (17,9%; n = 39), siendo los individuales los más practicados (22,0%; n = 48). Aumentan también los deportes de adversario (13,3%; n = 29) en detrimento de las actividades rítmicas-musicales (5,5%; n = 12).

Por lo que se refiere al judo (disciplina de estudio) sólo han manifestado que lo han practicado el 3,67 % de los sujetos de estudio (n = 8) y siempre como deporte

complementario. De estos el 75,0 % realizó su práctica cuando cursaban estudios primarios (n = 6), es decir con anterioridad a los doce años y ninguno lo practica en la actualidad. Respecto al ámbito de práctica podemos decir que prácticamente todos (n = 7) han manifestado que lo practicaban desde el ámbito de ocio y recreación, y sólo han manifestado la práctica competitiva dos del total de los discentes (n = 2).

6.5.2.2. Bloque central. Escalas.

6.5.2.2.1. Escala de actitud.

La escala de actitud hacia la inclusión del judo como recurso didáctico para el área de Educación Física y dentro de la etapa de educación primaria es parte nuclear del estudio que aquí se presenta. Se calcularon descriptivos y frecuencias para cada uno de los ítems, por factores y del total de la escala cuyos resultados se presentan en la tabla 39.

		Tabla 39. Valores totales de la escala de actitud. Cuestionario general			
Valores Mínimos y Máximos		Factor 1 [3,18]	Factor 2 [3,18]	Factor 3 [8,48]	Puntuación TOTAL [14,84]
N	Válidos	218	218	218	218
	Perdidos	0	0	0	0
	Media	12,11	12,83	35,94	60,88
	Mediana	12,00	13,00	37,00	61,00
	Moda	12	12	37	64
	Desv. típ.	2,504	2,618	5,201	8,687
	Mínimo	4	3	17	31
	Máximo	18	18	47	82
	Suma	2641	2796	7836	13273

Teniendo en cuenta que las puntuaciones totales de la escala podían oscilar entre los 14 y 84 puntos y situándose el valor central absoluto en 49 puntos, la puntuación media de los estudiantes participantes para la totalidad de la escala es de **60,88 (DT = 8,687)** lo que revela una actitud favorable situada en la transición entre la baja y la mediana intensidad [intervalos definidos entre las puntuaciones de 50 a 60 y 61 a 72 puntos respectivamente].

Si analizamos los totales para cada una de las dimensiones de la escala, la puntuación media para el primer factor (bondad como recurso didáctico por ciclos educativos) fue

de **12,11 (DT = 2,504)**. Se puede considerar que esta puntuación media está situada en el intervalo favorable de baja intensidad [intervalo definido entre las puntuaciones de 11 y 12 puntos]. Para el segundo factor (motivación atribuida al alumnado por ciclos educativos) la puntuación media fue de **12,83 (DT = 6,618)**, situándose a caballo de los intervalos favorables de baja y media intensidad.

A destacar, en estos dos factores que al ciclo inicial le corresponde la intensidad más baja (como recurso y como mediador de motivación hacia el alumnado) aumentando de manera progresiva si lo introducimos en ciclos posteriores.

En cuanto al tercer factor (atributos relacionados con su inclusión) la puntuación media se establece en **35,94 puntos (DT = 5,201)** situándose en la parte inferior del intervalo favorable de mediana intensidad [intervalo definido entre las puntuaciones de 34 y 41 puntos]. Las medias de cada uno de los ítems que dan forma a este factor demuestran una globalidad favorable, aunque de diferente intensidad, a excepción del ítem A9 para el cual los encuestados muestran una valoración favorable en relación con la creencia de que hay otras disciplinas físico deportivas más apropiadas para introducir en las programaciones que el judo y por ende un posicionamiento desfavorable con relación a introducir éste en las programaciones de aula.

Tabla 40. Escala de actitud. Valores medios y dirección para cada ítem. Cuestionario general.

			Desfavorable		Favorable	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Factor 1 (Bondad como recurso didáctico por ciclos educativos)						
A1. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo inicial de primaria.	3,39	1,143	107	49,1	111	50,9
A2. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo medio de primaria.	4,03	0,967	58	26,6	160	73,4
A3. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo superior de primaria.	4,70	0,906	18	8,3	200	91,7
Total	12,11	2,504				

Continúa de la tabla anterior.

Factor 2. (Motivación atribuida al alumnado por ciclos educativos)

A4. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo inicial.	3,61	1,229	99	45,4	119	54,6
A5. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo medio.	4,33	1,017	39	17,9	179	82,1
A6. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo superior	4,88	0,877	12	5,5	206	94,5
Total	12,83	2,618				

Factor 3 (Atributos relacionados con su inclusión)

A8 (REC). Hay otras actividades físicas y deportivas que podemos introducir en las programaciones de aula que nos ayuden más en el desarrollo del área de Educación Física.	2,67	1,152	177	81,2	41	18,8
A9 (REC). La práctica del judo puede causar contusiones y/o lesiones de más importancia o gravedad que otras actividades físicas.	4,05	1,341	73	33,5	145	66,5
C1. El judo es una disciplina llena de valores educativos y/o formativos.	4,95	0,886	11	5,0	207	95,5
C3. La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la Etapa Primaria puede ayudar a adquirir autocontrol.	4,98	0,746	4	1,8	214	98,2
C5. La introducción del judo puede ayudar a desarrollar actitudes de respeto hacia los compañeros y el profesorado	4,98	0,936	13	6,0	205	94,0
C7 (REC). La introducción del judo fomenta una práctica físico deportiva dirigida al género masculino.	5,01	1,212	33	15,1	185	84,9
C8. La introducción del judo potencia la coeducación y la igualdad entre géneros.	4,52	1,141	41	18,8	177	81,2
C10. La introducción del judo favorece la práctica deportiva en el ámbito de la salud, el ocio y el bienestar físico.	4,77	0,932	17	7,8	211	92,2
Total	35,94	5,198				
Total escala	60,89	8,685				

6.5.2.2.2. Escala de opinión.

A través de esta escala se indaga sobre el grado de incidencia que las personas participantes en el estudio atribuyen al judo con relación al desarrollo de determinados elementos curriculares presentes en el área de Educación Física. Con esta finalidad se presenta dicha escala de valoración dividida en tres bloques diferenciados (uno para cada elemento curricular; recordemos (a) los Contenidos Específicos de Área, (b) los Objetivos Generales de Área y (c) las Competencias Básicas Generales relacionadas con

el área de Educación Física y cada uno de ellos compuesto por los ítems que se desprenden de la redacción del currículum base³³.

Tabla 41. Valores totales de la escala de opinión. Cuestionario general

		Puntuación TOTAL [23,138]	Total elementos curriculares propios del área de EF. [16,96]	Contenidos [6,36]	Objetivos [10,60]	CCBB (Elementos curriculares externos al área de EF.) [7,42]
N	Válidos	218	218	218	218	218
	Perdidos	0	0	0	0	0
	Media	101,72	73,13	27,94	45,19	28,59
	Mediana	102,00	74,00	28,00	46,00	29,00
	Moda	102	77	28^a	49	27
	Desv. típ.	14,216	10,087	4,097	6,925	5,233
	Mínimo	55	37	13	22	7
	Máximo	138	96	36	60	42
	Suma	22175	15942	6091	9851	6233

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Debemos señalar que estos tres bloques se pueden interpretar también como dos dimensiones independientes al unir el bloque de Contenidos Específicos con los Objetivos Generales de Área obteniendo como resultado el conjunto de elementos curriculares intrínsecos a dicha área. Por el contrario el bloque de competencias básicas lo podemos analizar como elementos externos al área pero sobre los cuales teóricamente se debe incidir.

Los participantes respondieron a un total de 23 ítems (bloque de Contenidos = 6, bloque de Objetivos Generales = 10 y bloque de Competencias Básicas = 7) según una escala de valoración que presentaba seis posibilidades de respuesta y que iban de la puntuación mínima (1= incidencia mínima o despreciable) a la puntuación máxima (6 = incidencia muy elevada). Se han calculado frecuencias y descriptivos para cada uno de los ítems, por bloques y del total de la escala cuyos resultados se presentan en la tabla 42. Dado

³³ Se establece como documento de referencia el currículum para educación primaria desarrollado por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya a partir del Decret 142/2007 y l'Ordre EDU/296/2008. Debemos especificar respecto al detalle del bloque de contenidos que este documento reconoce cinco contenidos básicos y los que aquí se presentan son seis. Se entiende que el contenido "habilidades motrices y capacidades físicas básicas" debe ser tratado por separado al tratarse de dos locuciones que a pesar de poder estar relacionadas son conceptualmente distintas.

que las puntuaciones totales de la escala podían oscilar entre 23 y 138 puntos, situándose el valor medio de la escala en 80,5 puntos, y obteniéndose los valores reflejados en la tabla 41, podemos asegurar que la valoración respecto la incidencia del judo sobre la globalidad de elementos curriculares presentados se posiciona en un grado alto aunque de baja intensidad.

Tabla 42. Incidencia del judo sobre diferentes elementos curriculares

	<i>M</i>	<i>DT</i>	Baja		Moderada		Alta	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bloque de contenidos								
D1. Nuestro cuerpo: imagen y percepción	5,01	0,972	7	3,2	43	19,7	168	77,1
D2. Habilidades motrices	5,06	0,862	3	1,4	37	16,9	178	81,7
D3. Capacidades condicionales	4,68	0,851	3	1,4	86	39,4	129	59,2
D4. Actividad física y salud	4,94	0,815	2	0,9	49	22,5	167	76,6
D5. Expresión corporal	4,14	1,277	31	14,2	86	39,5	101	46,3
D6. El juego	4,11	1,217	24	11,0	110	50,5	84	38,5
Total Bloque de contenidos	27,94	4,097						
Bloque de objetivos generales								
D7. Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y la actividad física como un medio de exploración para la elaboración de la autoimagen, la autoestima y la autoconfianza.	4,90	0,806	2	0,9	54	24,8	162	74,3
D8. Apreciar los efectos beneficiosos del ejercicio físico relacionados con la salud y la adquisición de hábitos de higiene, alimentarios y posturales.	4,51	1,048	11	5,0	87	40,0	120	55,0
D9. Utilizar el conocimiento del propio cuerpo, las capacidades físicas y las habilidades motrices para resolver y adaptar el movimiento a las necesidades o circunstancias de cada situación.	5,15	0,784	2	0,9	33	15,2	183	83,9
D10. Seleccionar y aplicar de forma eficaz y autónoma, principios y reglas para resolver problemas motrices en la práctica de actividades físicas.	4,69	0,794	1	0,5	85	38,9	132	60,5
D11. Participar en juegos como elemento de aproximación a otras personas, seleccionado las acciones y controlando la ejecución de las mismas, previa valoración de las propias posibilidades.	4,50	1,100	10	4,6	92	42,2	116	53,2
D12. Regular y dosificar el esfuerzo, alcanzando un nivel de auto exigencia de acuerdo con las propias posibilidades y las características del trabajo a realizar.	4,78	,908	3	1,4	72	33,0	143	65,6
D13. Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sensaciones, emociones e ideas	3,80	1,307	37	17,0	110	50,5	71	32,5
D14. Compartir y disfrutar del ejercicio físico y de la expresión y comunicación corporal en colectividad mediante el juego, la danza y cualquier actividad física que conlleve el desarrollo de la persona	3,77	1,282	40	18,3	107	49,1	71	32,5

Continúa de la tabla anterior.

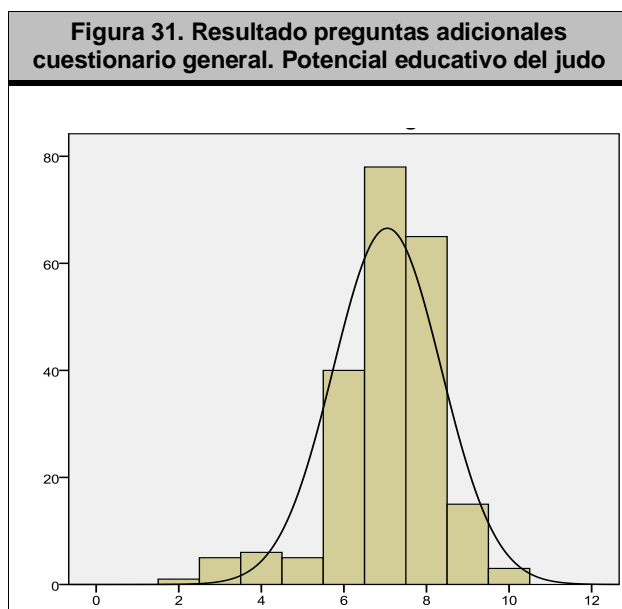
D15. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, sin discriminaciones, per medio de la participación solidaria, tolerante, responsable y respetuosa y resolviendo los conflictos mediante el dialogo.	4,39	1,164	17	7,8	86	39,4	115	52,8
D16. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, propios y de otras culturas, mostrando una actitud crítica desde la perspectiva de participante como de espectador.	4,70	1,086	9	4,1	69	31,7	140	64,2
Total Bloque de Objetivos generales de área	45,19	6,925						
Total elementos curriculares propios del área de EF	73,13	10,87						
Bloque de CCBB								
D17. Conocimiento e interacción con el mundo	4,04	1,100	22	10,1	120	55	76	34,9
D18. Competencia social y ciudadana	4,60	1,079	9	4,1	80	36,7	129	59,2
D19. Competencia cultural y artística	4,01	1,263	30	13,8	100	45,8	88	40,4
D20. Competencia comunicativa	3,95	1,163	21	9,6	118	54,2	79	36,2
D21. Tratamiento de la información y competencia digital	2,14	1,047	146	67,0	68	31,2	4	1,8
D22. Competencia de aprender a aprender	4,64	1,132	12	5,5	68	31,2	138	63,3
D23. Autonomía e iniciativa personal	5,21	0,798	1	0,5	31	14,2	186	85,3
Total Competencias Básicas	28,59	5,23						
Total escala de opinión	101,72	14,22						

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

En la tabla 42 se observa que en el primer bloque curricular, el que corresponde a los contenidos, los que menor incidencia curricular tienen son el juego ($M = 4,11$; $DT = 1,217$) y la expresión corporal ($M = 4,14$; $DT = 1,277$). En el segundo bloque, que corresponde a los objetivos generales de área, los peor puntuados son el disfrutar de la actividad física ($M = 3,77$; $DT = 1,282$) y los relacionados con la expresión corporal ($M = 3,80$; $DT = 1,307$). Y en el tercer bloque (correspondiente a las competencias básicas), los ítems más bajos están relacionados con la competencia del tratamiento de la información y competencia digital ($M = 2,14$; $DT = 1,047$) y la competencia comunicativa ($M = 3,95$; $DT = 1,163$).

6.5.2.3. Tercer bloque: preguntas adicionales.

En el apartado de preguntas adicionales encontramos los siguientes resultados para cada una de ellas (se resaltan en **negrita** para una mejor identificación en el texto).



El potencial educativo del judo, pudiendo definir éste explícitamente como la capacidad funcional para desarrollar las directrices curriculares de una manera amplia y genérica, podríamos situarlo en un intervalo medio-alto como queda reflejado en la figura 31, con un valor medio de 7,05 puntos sobre diez posibles (DT= 1,307; n=218).

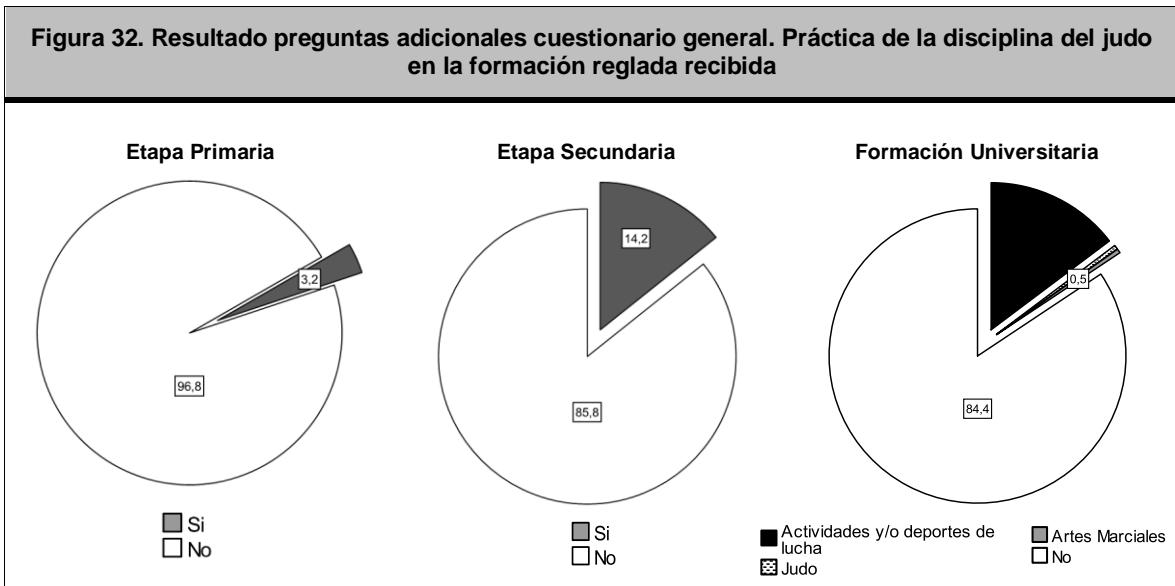
Los referentes por los cuales los sujetos de estudio reconocen haber realizado sus valoraciones (tabla 43) son, en primer lugar, los conocimientos generales como futuros especialistas en Educación Física (44,0%; n = 96), en segundo lugar, tener un conocido que es o ha sido practicante (38,1%; n = 83) y tan sólo el 6,4% (n =14) reconoce que su opinión viene reflejada por haber practicado judo de manera específica.

Tabla 43. Cuestionario general. Referentes sobre los que se han fundamentado las opiniones y valoraciones sobre la disciplina del judo

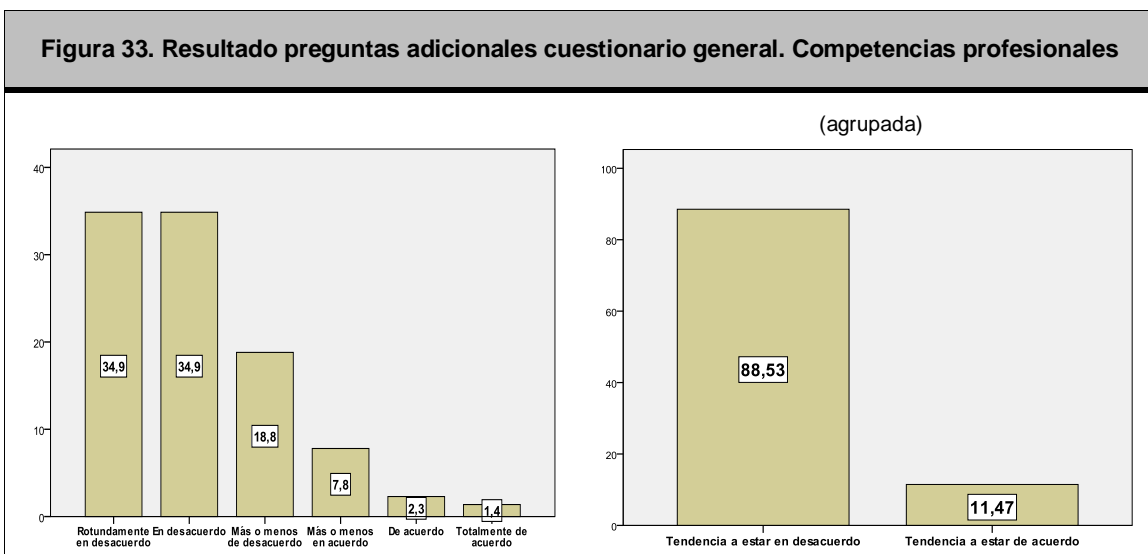
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Práctica específica y personal (Judo)	14	6,4	6,4	6,4
Formación específica	3	1,4	1,4	7,8
Conozco a personas que lo han practicado	83	38,1	38,1	45,9
Literatura específica	3	1,4	1,4	47,2
Opinión personal basada en mis conocimientos como profesor de EF.	96	44,0	44,0	91,3
Otros	19	8,7	8,7	100,0
Total	218	100,0	100,0	

Sólo el 1,4 % (n = 3) reconoce haber realizado algún tipo de formación relacionada con esta disciplina. El resto indica que son otras las vías sobre las cuales han realizado sus opiniones, entre las que podemos destacar: literatura específica, práctica en clases de

Educación Física en las etapas educativas obligatorias, prácticas de otras artes marciales e incluso medios de comunicación.



En relación con **la inclusión del judo en las clases regladas de Educación Física** realizadas como discentes por parte del colectivo de estudio tan sólo el 3,2 % (n = 7) manifiesta haberla practicado en la Etapa Primaria y el 14,2 % (n=31) en la secundaria. En lo referente a su formación universitaria sólo el 0,5 % (n=1) admite haber realizado una formación específica en judo y el 14,7% (n=32) admite haber realizado de manera genérica actividades y/o deportes de lucha. El dato más destacado es que el 84,4% (n=184) admite no haber realizado actividades o asignaturas relacionadas con la disciplina de estudio (fig. 32).



Con rotundidad se han manifestado en el apartado relacionado con **las competencias profesionales para poder aplicar el judo como recurso educativo en las programaciones de aula** (fig. 33). El 88,53% (n=193) de los encuestados reconoce que no se siente suficientemente competente y solamente el 3,70% (n=8) está de acuerdo o totalmente de acuerdo con tener dichas competencias.

Más categórica aún es la respuesta con relación al **conocimiento de literatura especializada** a nivel metodológico (fig. 34). Sólo el 1,83 % se muestra de acuerdo en dicho conocimiento (n=4); siendo un 98,17 % los situados en el extremo más radical con relación a un escaso o nulo conocimiento de literatura específica (n=214).

Figura 34. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Conocimiento literatura

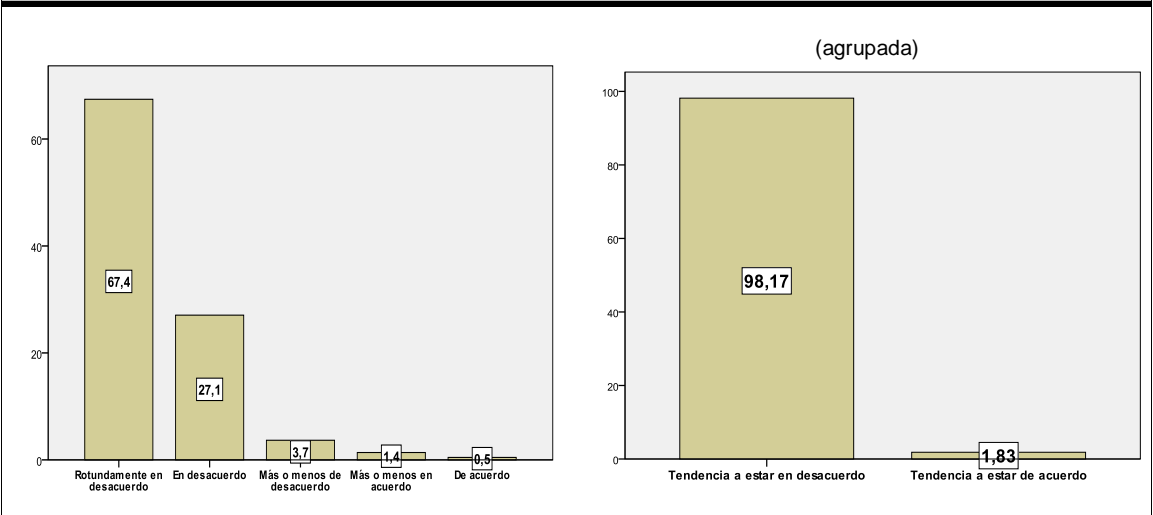
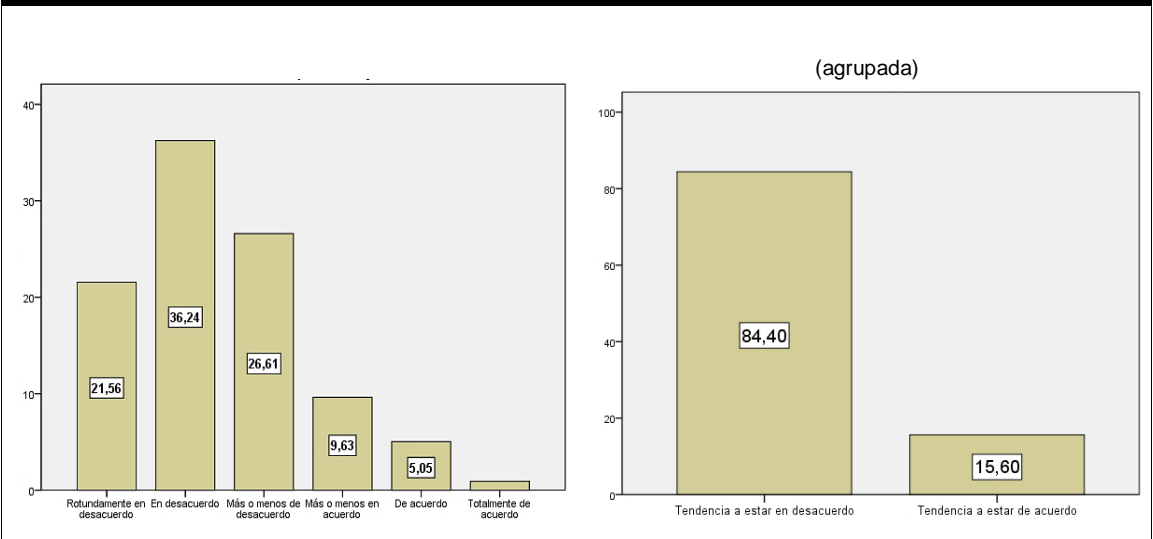
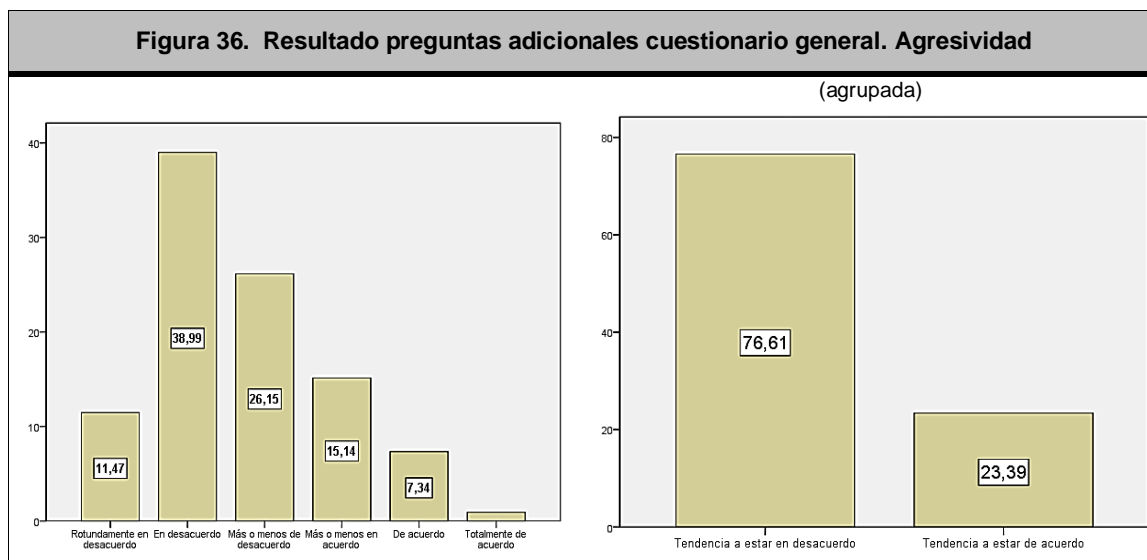


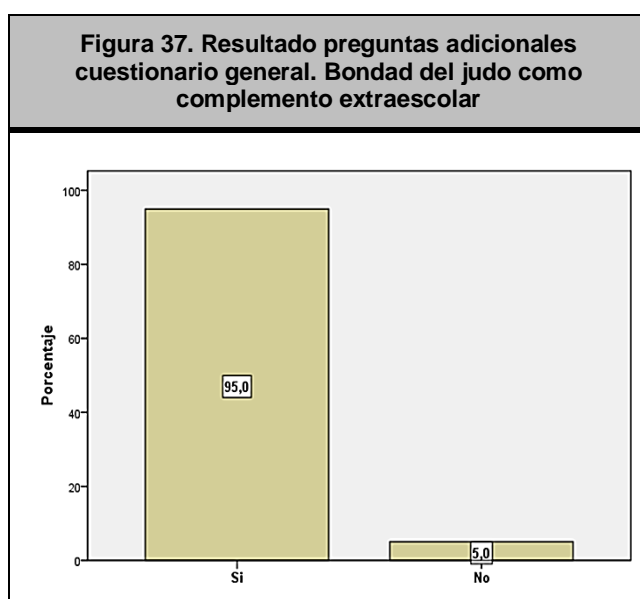
Figura 35. Resultado preguntas adicionales cuestionario general. Materiales específicos y caros



En relación con la **necesidad de disponer de recursos caros y específicos** (fig. 35) las respuestas mayoritarias están en la franja del desacuerdo (84,40%; n=184). El 15,60 % (n=34) se encuentra en el intervalo contrario, siendo un porcentaje mínimo (5,9 %; n = 13) los que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con esta afirmación.



La opinión en relación con la **agresividad que puede generar la práctica del judo** (fig. 36) está en consonancia con la anterior. El 76,61 % (n=167) manifiesta que el judo no tiene porqué generar más agresividad que otras disciplinas deportivas; por el contrario el 23,39 % se manifiesta, en diferentes intensidades, a favor de esta afirmación (n=51).



Si focalizamos nuestro interés en la convicción de que el judo es un **buen complemento físico – deportivo extraescolar** (fig. 37) el 95,50% (n = 207) así lo expresan, en contraposición al 5,00% (n = 11) que manifiesta que no lo consideran.

Valoramos, para concluir el apartado de análisis univariantes, aquellos sujetos que manifestaron estar

interesados en realizar una formación específica que tuviese como centro de interés la iniciación a la práctica del judo.

Tabla 44. Cuestionario General. Tabla de contingencia Universidad * Interés Curso.

		Interés Curso		Total
		Si	No	
UB	Recuento	50	50	100
	% del total	50%	50,0%	100%
UAB	Recuento	12	20	32
	% del total	37,5%	62,5%	100%
UdL	Recuento	11	30	41
	% del total	26,8%	73,2%	100%
UdG	Recuento	6	13	19
	% del total	31,6%	68,4%	100%
URV	Recuento	6	20	26
	% del total	23,1%	76,9%	100%
Recuento		85	133	218
% del total		39%	61,0%	100%

Los resultados se presentan en la tabla 44 para cada universidad visitada. Como se puede observar los alumnos que manifiestan mayor predisposición a participar en una formación son los de la Universidad de Barcelona (UB), y los que menos los de la Universidad de Lleida (UdL) y la Universidad Rovira i Virgili (URV). De manera global tenemos un porcentaje mayor de encuestados no interesados (61,0 %; n =133) en contraposición a los que sí lo están (39,0%; n = 85).

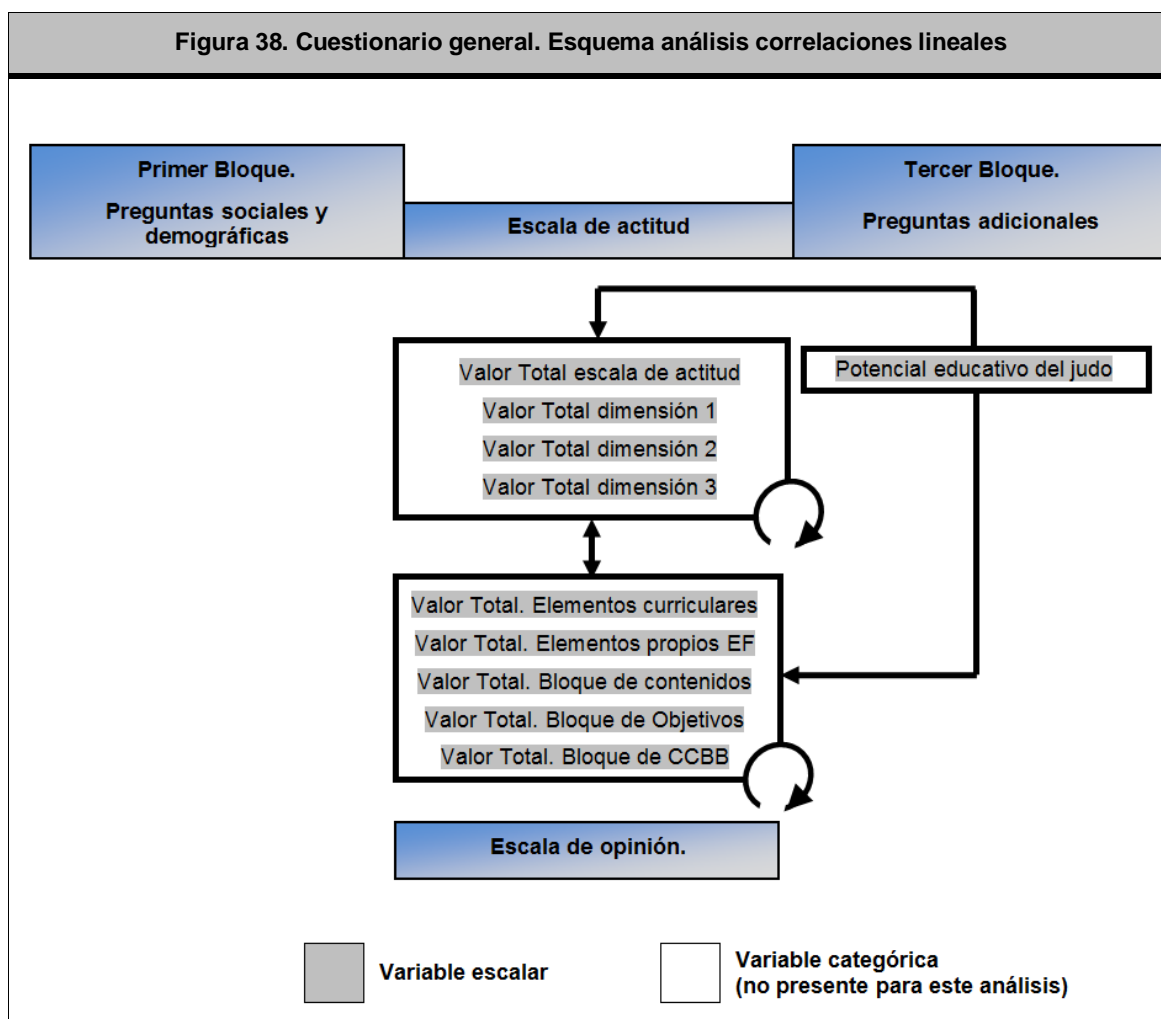
6.5.3. Análisis descriptivos bivariantes

Explica García Ferrer (2012) que los análisis descriptivos bivariantes son técnicas de análisis de datos que se aplican sobre dos variables de forma conjunta. La pretensión de este tipo de pruebas es la búsqueda de relaciones de asociación, dependencia o causa efecto (p. 19) que en realidad buscan dar respuesta al riesgo que asumimos de que los hallazgos obtenidos se deban al azar o por el contrario sean fruto de una relación sólidamente justificada. Dependiendo del tipo de variables a relacionar se deberá aplicar un determinado procedimiento (p. 169): Correlaciones lineales (entre variables escalares), contraste de medias (una variable escalar y la otra categórica) o tablas de contingencia (entre variables categóricas).

6.5.3.1. Correlaciones lineales

En la figura 38 se presenta un esquema parcial del cuestionario en donde se establecen los análisis correlacionados realizados (entre variables escalares o numéricas).

Una vez establecido el proceso de análisis correlacional entre las diferentes variables escalares que intervienen se presentan los valores de correlación pertinentes. El coeficiente utilizado de manera general fue el de Pearson (tabla 45) a excepción de las correlaciones donde interviene la variable “Potencial educativo del judo”, y dado que ésta no sigue el supuesto de normalidad, se aplica el coeficiente de Spearman (tabla 46).



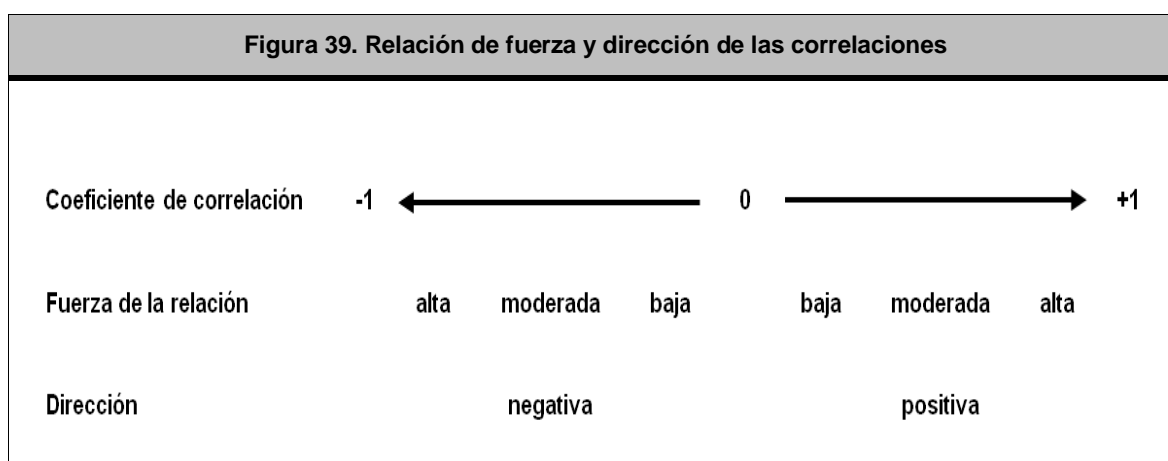
Según la información que se desprende de la figura 39 todas las correlaciones establecidas entre variables son de tipo positivo o directamente proporcional y de intensidades que se sitúan en valores moderados y altos.

En relación con la fuerza de relación o intensidad de la correlación debemos hacer tres tipos de observaciones:

a) Entre los bloques que componen una de las dos escalas y el valor total de la escala en cuestión los niveles de correlación, como debíamos esperar, podemos valorarlos como altos o muy altos. Destacar que dentro de la escala de opinión los elementos curriculares propios del área de Educación Física (EF) se encuentran con una correlación ligeramente mayor que aquellos que son generales a todas las áreas de la etapa (Bloque de Competencias Básicas), y a su vez los “Objetivos Generales de Área” muestran una mayor correlación que los “Contenidos” en relación al bloque de “elementos curriculares propios del área de EF” y también con relación al total de la “escala de opinión”.

b) El valor de correlación entre los valores totales de ambas escalas adquiere un coeficiente de 0,678 ($r = ,678$) que podemos catalogarlo como moderado alto y con una máxima significación ($p < ,000$).

c) Entre el valor del potencial educativo del judo y los valores totales de las escalas presentadas (actitud y opinión) y/o cada uno de los bloques que los componen todas las correlaciones son de intensidad moderada, destacando ligeramente la relación existente entre el potencial educativo del judo y el valor total de la escala de actitud hacia esta disciplina como recurso educativo para el desarrollo del área de Educación Física ($r = ,628$).



McMillan y Schumacher (2005:206)

Tabla 45. Cuestionario general. Correlaciones (escala de actitud y escala de opinión)

	Total Escala Actitud	Total Factor 1.	Total Factor 2.	Total Factor 3.	Total escala de opinión. Incidencia curricular	Total bloque elementos curriculares propios del área EF.	Total bloque de Contenidos	Total bloque Objetivos Generales de Área	Total bloque de Competencias Básicas
VARIABLES DERIVADAS DE LA ESCALA DE ACTITUD									
Total Escala Actitud	---	,774	,786	,902	,678	,652	,571	,612	,585
Total Factor 1.		---	,601	,509	,520	,497	,423	,473	,454
Total Factor 2.			---	,519	,534	,508	,473	,459	,473
Total Factor 3.				---	,614	,595	,512	,564	,520
VARIABLES DERIVADAS DE LA ESCALA DE OPINIÓN.									
Total Escala de Opinión. Incidencia curricular.					---	,964	,831	,912	,858
Total bloque elementos curriculares propios del área.						---	,854	,951	,691
Total bloque de Contenidos							---	,652	,612
Total bloque Objetivos Generales de Área								---	,644
Total bloque de Competencias Básicas									---

Todas las correlaciones son significativas al nivel del 0.01 (bilateral)

Tabla 46. Cuestionario general. Correlaciones (potencial educativo, escala de actitud y escala de opinión).

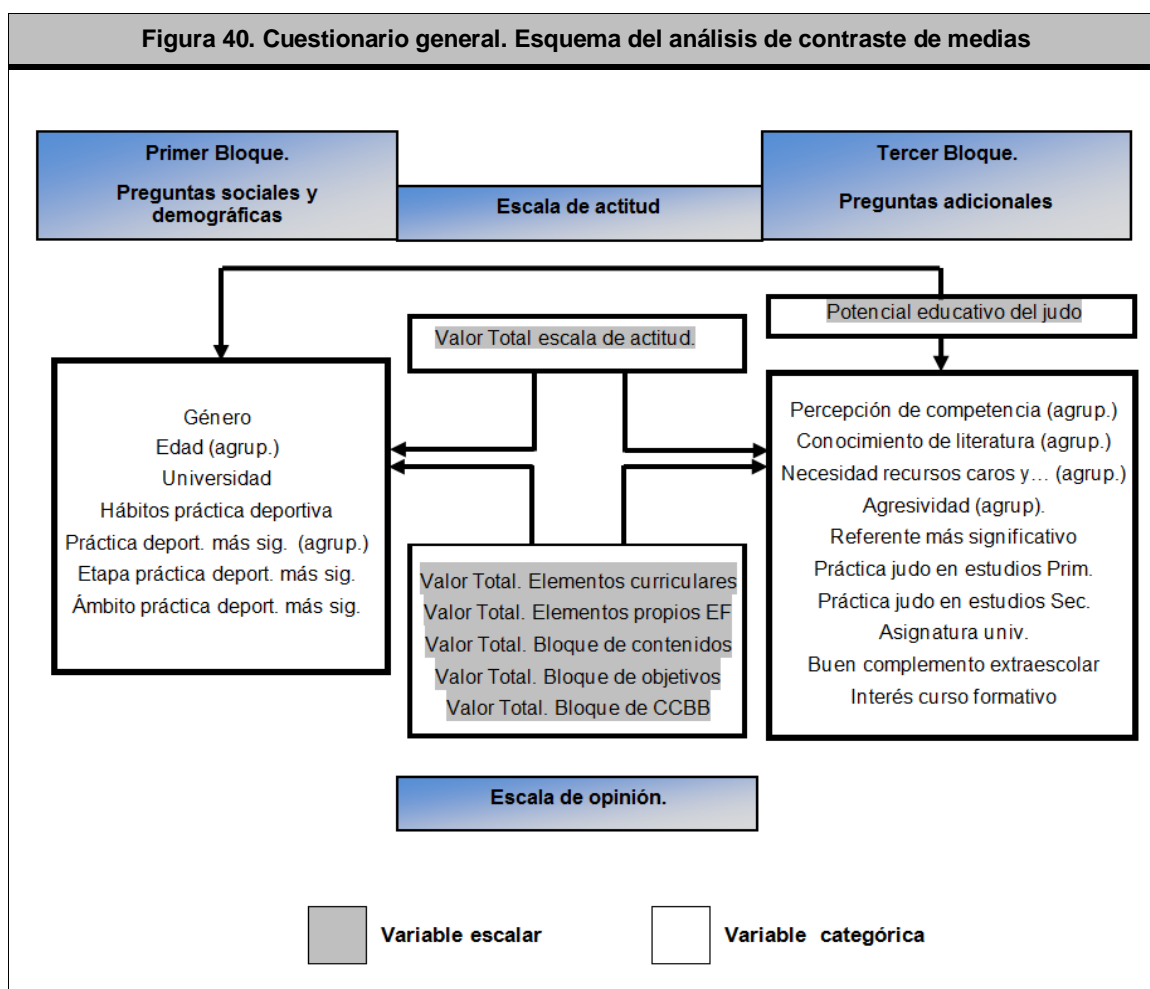
	Total Escala actitud	Total Factor 1.	Total Factor 2.	Total Factor 3.	Total incidencia curricular	Total elementos curriculares propios del área de EF.	Total bloque de Contenidos	Total bloque Objetivos Generales de Área	Total bloque de Competencias Básicas
	Escala de actitud				Escala de opinión				
Potencial Educativo	,628	,467	,462	,598	,569	,534	,435	,541	,523

Todas las correlaciones son significativas al nivel del 0.01 (bilateral)

6.5.3.2. Comparativa de medias.

La comparativa de medias como pruebas estadísticas se aplican para valorar si existen diferencias significativas entre las diferentes poblaciones de una determinada variable categórica en relación al valor medio que cada una de éstas adquiere con relación a una

determinada variable escalar. Se parte de la hipótesis nula de que todas las poblaciones tendrán los mismos valores medios, frente a la hipótesis alternativa de que son diferentes. El valor de significación obtenido nos permitirá rechazar o aceptar la hipótesis nula o, lo que es lo mismo, valorar si las teóricas diferencias entre las medias obtenidas son significativas o no lo son. Para nuestro supuesto, en el caso de que existan diferencias significativas podremos afirmar que la actitud hacia el judo como recurso didáctico o determinadas opiniones respecto a esta disciplina están condicionadas por formar parte de un grupo en particular con unas características singulares. En la figura 40 se presenta el esquema de las posibles relaciones entre las variables numéricas y las variables categóricas presentes en nuestro estudio (contraste de valores medios entre categorías).



Una vez establecido el proceso de análisis de contraste de medias, se muestra la tabla 47 en la que se resume dicho proceso y se presentan los valores de significación estadística (en gris las positivas; $p < ,05$). Se utilizan pruebas paramétricas para los conjuntos de

datos que cumplen los criterios de normalidad, homocedasticidad (homogeneidad de varianzas) e independencia, y pruebas no paramétricas para los conjuntos de datos que no cumplen algunos de los supuestos anteriores. Las pruebas paramétricas utilizadas a tal efecto son la *t* de Student y ANOVA y las no paramétricas son la *U* de Mann-Whitney y la prueba *H* de Kruskal-Wallis (Berlanga y Rubio, 2012; Rubio y Berlanga, 2012).

Tabla 47. Cuestionario general. Resumen de los análisis bivariantes basados en la comparación de medias a partir del p-valor

		Valor total. Escala de actitud	Incidencia curricular. Valor total.	Incidencia curricular. Elementos propios EF.	Incidencia curricular. Bloque contenidos.	Incidencia curricular. Bloque Objetivos Generales de Área.	Incidencia curricular. Bloque Competencias Básicas	Potencial Educativo.
Preguntas sociales y demográficas	Género	,739	,565	,864	,369	,778	,217	,074
	Edad (agrupada)	,402	,540	,360	,133	,679	,878	,622
	Universidad	,074	,168	,130	,000	,363	,271	,012
	Hábitos práctica deportiva	,114	,394	,701	,048	,970	,584	,087
	Práctica deportiva más significativa (agrupada)	,610	,976	,971	,857	,970	,858	,981
	Etapas práctica deportiva más significativa	,269	,235	,168	,529	,105	,618	,522
	Ámbito práctica deportiva más significativa	,061	,603	,664	,657	,594	,439	,617
	Preguntas adicionales	Percepción de competencia (agrupada)	,000	,107	,061	,393	,026	,437
Conocimiento de literatura (agrupada)		,016	,355	,241	,210	,237	,800	,091
Necesidad de recursos específicos y caros (agrupada)		,003	,040	,022	,028	,042	,238	,022
Agresividad (agrupada)		,000	,000	,000	,005	,000	,007	,000
Referente más significativo opiniones dadas		,003	,057	,019	,195	,005	,403	,013
Práctica del judo en EF reglada. Etapa Primaria		,798	,705	,912	,969	,855	,415	,388
Práctica del judo en EF reglada. Etapa Secundaria		,391	,793	,909	,736	,974	,622	,562
Realización asignatura universitaria relacionada con...		,248	,418	,484	,115	,544	,340	,486
Buen complemento extraescolar		,000	,000	,001	,001	,049	,000	,050
Interés curso (agrupada)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Se rechaza la hipótesis nula para aquellos valores de $p < 0,05$

Para estudiar más minuciosamente las relaciones significativas encontradas, se presentan posteriormente una serie de tablas, derivadas del conjunto de análisis realizados (anexo II) y, dado que cada vez se aconseja con más frecuencia que conjuntamente a los efectos de significatividad estadística se presenten e interpreten medidas de la magnitud del efecto (Bologna, 2014:43), también se exponen pruebas complementarias a las primeras para determinar dicha magnitud, entendiendo que este parámetro nos informa de cuanto la variable dependiente se puede controlar, predecir o explicar por la variable independiente (Snyder y Lawson, 1993; citados en Martín Castejón, Lafuente y Faura, 2015:15).

Las diferentes intensidades se interpretarán a partir del valor arrojado por los distintos coeficientes utilizados y que a su vez dependerán del supuesto analizado. Los valores del coeficiente r deberán interpretarse como efecto pequeño = ,10; efecto moderado = ,30; efecto elevado = ,50. Los valores para eta cuadrado (η^2) inferiores a 0,06 reflejarán una baja intensidad, entre 0,06 y 0,14 una intensidad moderada, y los superiores a 0,14 un alto grado de divergencia (Cohen, 1988, citado en Pallars, 2011:230-243).

Finalmente se procede a realizar pruebas Post Hoc para aquellas relaciones significativas donde la variable categórica esté compuesta por más de dos poblaciones y de esta manera establecer cuál de ellas son las responsables de las diferencias encontradas. A este efecto existe una pluralidad de pruebas que son utilizadas dependiendo de las características del supuesto a analizar y que se irán indicando a medida que sean utilizadas.

A modo de resumen podemos exponer que, a pesar de haber encontrado una cantidad considerable de relaciones estadísticamente significativas, es decir $p < 0,05$, al aplicar el criterio del tamaño del efecto la gran mayoría de ellas son de intensidades bajas o muy bajas, a excepción de:

- Las personas que consideran tener las competencias necesarias para introducir el judo en sus teóricas UD también tienden a reflejar una actitud más positiva con relación a considerarlo un buen recurso educativo.

- Las personas que tienden a estimar que el judo transmite agresividad en su práctica muestran valores considerablemente inferiores con relación a la actitud hacia esta disciplina como recurso didáctico respecto a los que tienden a estimar que no es trasmisora de dicho comportamiento. También muestran valores moderadamente inferiores con relación a la opinión sobre su teórica incidencia curricular de manera genérica, notándose de manera más concluyente en el bloque de OGA, y valores moderadamente inferiores con relación al potencial educativo atribuido a la práctica del judo.
- Las personas que tienden a valorarlo como un buen complemento extraescolar muestran valores moderadamente superiores, respecto a los que no lo contemplan bajo este parámetro, en lo que respecta a la actitud como recurso didáctico, la teórica incidencia curricular de éste de manera genérica, y más concretamente para el bloque de CCBB.
- Las personas que manifiestan predisposición para realizar un curso relacionado con la disciplina de estudio también tienden a percibir una agresividad menor en su práctica, apreciar una mayor incidencia curricular, sobre todo para los bloques de contenidos y OGA, y muestran valores medios superiores en la percepción relacionada con el potencial educativo de esta disciplina. Todas estas diferencias respecto a las personas que no manifiestan predisposición para realizar el curso son de intensidad moderada.
- Las personas que han basado sus respuestas en haber practicado judo, haber realizado alguna formación específica o tener algún conocido que lo haya practicado muestran valores moderadamente superiores con relación a la actitud hacia el judo como recurso didáctico respecto a los que las han basado en su opinión personal como futuro especialista en EF.
- De la misma manera, las personas que han basado sus respuestas en haber practicado judo o tener algún conocido que lo haya practicado muestran valores moderadamente superiores con relación a la teórica incidencia curricular sobre el bloque de OGA respecto a los que las han basado en su opinión personal como futuro especialista en EF, en haber practicado algún arte marcial o tener

información sobre la disciplina de estudio a través de los diferentes medios de comunicación.

- Para finalizar, también se han encontrado diferencias significativas de intensidad moderada en la teórica incidencia curricular atribuida al bloque de contenidos entre los valores arrojados por los estudiantes de la UB y los de las universidades de Girona (UdG) y Tarragona (URV), siendo mayores para la primera.

6.5.3.2.1. Análisis exhaustivos de las diferentes relaciones estadísticamente significativas encontradas al aplicar el método de comparativa de medias.

a) Diferencias observadas entre las categorías que constituyen las variables del bloque “Preguntas adicionales” con relación a la actitud hacia el judo como recurso didáctico.

Se presentan en la tabla 48 las diferencias significativas observadas en los valores medios de la variable “actitud” para las diferentes categorías que componen las cuestiones del bloque “preguntas adicionales”.

Las personas que opinan tener las competencias necesarias para introducir el judo en las programaciones de aula ($n = 25$; $M = 66,56$; $DT = 10,19$) muestran una actitud más favorable que las que consideran no tenerlas ($n = 193$; $M = 60,15$; $DT = 8,22$). Podríamos considerar que la magnitud del efecto tiene una tendencia hacia valores moderados ($\eta^2 = ,056$).

También se observan diferencias entre las personas que consideran tener conocimiento de determinada literatura específica que les ayude a introducir la disciplina de estudio en las programaciones escolares ($n = 4$; $M = 71,25$; $DT = 7,68$) y los que consideran no tenerlo ($n = 214$; $M = 60,69$; $DT = 8,60$). La magnitud del efecto también es de baja intensidad ($\eta^2 = ,027$).

Circunstancia similar encontramos en el conjunto de personas que no están de acuerdo con la necesidad de utilizar recursos materiales específicos y caros para la introducción del judo en las programaciones de Educación Física (n = 184; M= 61,63; DT = 8,44) respecto a aquellos que opinan lo contrario (n = 34; M = 56,88; DT = 9,00) mostrando una actitud más favorable los primeros que los segundos. El tamaño del efecto vuelve a considerarse de baja intensidad ($\eta^2 = ,039$).

Tabla 48. Relación entre la variable “actitud” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas

Escala de actitud. Valor total									
Valor medio: 60,88 Desviación típica: 8,687	N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F	gl	p	η^2	
Percepción de competencia (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	193	60,15	8,22	,063	-3,567 (t)	216	,000	,056	
Tendencia a estar de acuerdo	25	66,56	10,19						
Conocimiento literatura (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	214	60,69	8,60	,677	-2,437 (t)	216	,016	,027	
Tendencia a estar de acuerdo	4	71,25	7,68						
Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	184	61,62	8,45	,679	2,973 (t)	216	,003	,039	
Tendencia a estar de acuerdo	34	56,88	9,00						
Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	167	62,96	7,75	,943	7,099 (t)	216	,000	,189	
Tendencia a estar de acuerdo	51	54,06	8,12						
Pruebas realizadas: t de Student.									
Referente más significativo opiniones dadas									
Práctica específica y personal (Judo)	14	66,29	9,23	,074	3,746 (F)	5	,003	,081	
Formación específica	3	71,33	8,15						
Conozco a personas que lo han practicado	83	61,99	7,00						
Literatura específica	3	61,33	15,14						
Opinión personal como profesor de EF.	96	58,65	8,80						
Otros	19	61,63	10,44						
Prueba realizada : ANOVA									
Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si	207	61,44	8,23	,352	4,322 (t)	216	,000	,080	
No	11	50,27	10,62						
Interés curso (agrupada)									
Si	85	64,46	8,27	,485	5,138 (t)	216	,000	,109	
No	133	58,59	8,19						
Pruebas realizadas: t de Student.									

Aquellas personas que interpretan que la práctica del judo no genera mayor agresividad que otras disciplinas muestran en relación con la actitud unos valores medios superiores ($n = 167$; $M = 62,97$; $DT = 7,75$) que el grupo opuesto ($n = 51$; $M = 54,06$; $DT = 8,12$). En esta ocasión el tamaño del efecto se considera de intensidad elevada ($\eta^2 = ,189$).

Si tomamos como variable independiente “el referente más significativo” utilizado por las personas participantes en nuestro estudio para realizar sus valoraciones, las pruebas post hoc (método DMS) ofrecen diferencias significativas entre los grupos que basan sus opiniones exclusivamente en su formación académica como especialistas en Educación Física ($M = 58,65$; $DT = 8,80$) y las que lo hacen basándose en alguna formación específica realizada ($p = 0,002$; $M = 66,29$; $DT = 9,23$), haber practicado judo ($p = 0,011$; $M = 71,33$; $DT = 8,14$), y tener entre sus amistades y/o conocidos algún practicante de judo ($p = 0,008$; $M = 62,00$; $DT = 6,99$), siendo inferiores para los primeros. El tamaño del efecto de dicha diferencia se considera de intensidad moderada.

Encontramos también diferencias significativas en aquellas personas que lo valoran como un buen complemento extraescolar ($n = 207$; $M = 61,45$; $DT = 8,22$), respecto a los que no ($n = 11$; $M = 50,27$; $DT = 10,62$). Se establece también una cierta relación entre la actitud y el interés mostrado por realizar la formación ofertada; aquellos individuos que se han manifestado a favor de participar en una hipotética formación ($n = 85$) muestran una actitud media más favorable ($M = 64,47$; $DT = 8,26$) que los que han manifestado desinterés ($n = 133$; $M = 58,59$; $DT = 8,19$). En ambos supuestos la magnitud del efecto muestra valores moderados ($\eta^2 = ,080$ y 109 respectivamente).

b) Diferencias de opinión observadas entre las categorías que constituyen las variables del bloque “Preguntas adicionales” con relación a la teórica incidencia del judo en el conjunto de los elementos curriculares más significativos.

Se presentan en la tabla 49 las diferencias significativas observadas en los valores medios de la variable “incidencia curricular” para las diferentes categorías que componen las cuestiones del bloque “preguntas adicionales”.

Al igual que pasaba con anterioridad con el valor total de la escala de actitud, los valores que se desprenden de las valoraciones relacionadas con la incidencia curricular del judo para las variables “necesidad de recursos específicos y caros para introducir el judo en las programaciones de aula” y “potenciar más agresividad con su práctica que otras actividades físico deportivas” encontramos valores medios dispares entre las personas que tienden a estar en desacuerdo y las que no lo están.

Tabla 49. Relación entre la variable “Valor Total. Incidencia curricular” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas

Incidencia curricular. Valor Total (escala de opinión)									
Valor medio: 101,72 Desviación típica: 14,22	N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/z	gl	p	η^2/Γ^*	
Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada.)									
Tendencia a estar en desacuerdo	184	102,57	13,88	,352	2,070 (t)	216	,040	,019	
Tendencia a estar de acuerdo	34	97,12	15,31						
Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	167	103,86	13,21	,172	4,175 (t)	216	,000	,075	
Tendencia a estar de acuerdo	51	94,71	15,25						
Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si	207	102,56	13,60	,313	3,908 (t)	216	,000	,066	
No	11	85,91	16,85						
Pruebas realizadas: t de Student.									
Interés curso (agrupada)									
Si	85	107,99	11,25	,019	-5,116 (Z)	---	,000	,346*	
No	133	97,71	14,50						
Prueba realizada: U de Mann Whitney. (No supera el supuesto de homocedasticidad; valor p de Levene = ,019)									

Para la primera variante (relacionada con los recursos materiales necesarios) encontramos que las personas que consideran innecesarios este tipo de recursos (n = 184) muestran mayores valores medios (M = 102,57; DT = 13,88) por el contrario aquellos que si consideran la necesidad de recursos específicos y caros (n = 34) proyectan valores medios muy inferiores (M = 97,12; DT = 15,31). La intensidad de la diferencia puede considerarse muy débil ($\eta^2 = ,019$).

Para la segunda variable las personas que tienden a opinar que el judo no promueve comportamientos agresivos (n = 167) muestran valores medios superiores (M = 103,86; DT = 13,21) a los que tienden a opinar de manera contraria (relacionada con la

agresividad que puede desprenderse de su práctica ($n = 51$; $M = 94,71$; $DT = 15,25$). En esta ocasión el tamaño del efecto tiene una magnitud moderada ($\eta^2 = ,075$).

Por su parte, los individuos que no valoran la disciplina de estudio como un buen complemento extraescolar ($n = 11$) arrojan unos valores medios en relación con la opinión sobre la incidencia global de ésta en los elementos curriculares presentados (Contenidos, Objetivos Generales de Área y Competencias Básicas) sustancialmente inferiores ($M = 85,91$; $DT = 16,85$), a los mostrados por aquellas personas que si lo consideran un buen complemento extraescolar ($n = 207$; $M = 102,56$; $DT = 13,60$). Se interpreta moderada la intensidad encontrada en este último contraste ($\eta^2 = ,066$).

Para valorar la relación del total de la escala de opinión y la variable “Interés en realizar la formación” se tuvo que realizar la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis al arrojar la prueba de homocedasticidad de Levene un p-valor menor de ,05 ($p = ,019$) y no superar dicho supuesto. Se puede observar que también existen diferencias significativas ($p = ,000$) en relación con las personas que se muestran predispuestas a realizar el curso de formación ofertado ($n = 85$) y la opinión sobre la incidencia curricular trabajada en este apartado, mostrando un valor medio de 107,99 ($DT = 11,25$), en contraposición a los que no se muestran predispuestos ($n = 133$) que arrojan un valor medio de 97,71 ($DT = 14,50$). Se calcula para este supuesto el grado de intensidad pudiendo ser considerado moderado ($r = ,346$).

c) Diferencias de opinión observadas entre las categorías que constituyen las variables del bloque “Preguntas adicionales” con relación a la teórica incidencia del judo en los elementos curriculares propios del área de Educación Física (Contenidos y Objetivos Generales de área).

Se presentan en la tabla 50 las diferencias significativas observadas en los valores medios de la variable “elementos propios del área de EF” para las diferentes categorías que componen las cuestiones del bloque “preguntas adicionales”.

Los individuos que consideran que para introducir el judo no son necesarios recursos materiales específicos y caros ($n = 184$) conjugan valores medios superiores en la variable “incidencia curricular del judo sobre los elementos propios del área de EF”

(M=73,80; DT = 9,86) frente a los que sí consideran la necesidad de dichos materiales (n = 34) que ofrecen valores medios inferiores (M = 69,50; DT = 10,09). A pesar de ser significativa dicha diferencia ($p=,022 < ,050$) el coeficiente eta cuadrado (intensidad) arroja valores muy pequeños ($\eta^2 = ,024$).

Se muestra distribución similar entre esta variable curricular y la relacionada con la agresividad vinculada a su práctica. Aquellas personas que muestran respuestas en la tendencia de no considerar que el judo potencia la agresividad (n = 167) muestran valores medios más elevados en relación con la incidencia curricular de la disciplina de estudio sobre los elementos propios del área de EF (M = 74,74; DT = 2,3). Por el contrario aquellos que consideran que sí potencia conductas agresivas (n = 51) disminuyen sus valores medios de la variable curricular que se trata en este bloque (M = 67,84; DT = 10,83). La intensidad en esta ocasión se sitúa en valores moderados ($\eta^2 = ,084$).

De las pruebas post hoc (método DMS) realizada para la confluencia entre las variables “Valor total de la incidencia curricular sobre los elementos propios del área de EF” y “los referentes principales sobre los que se han reflexionado las respuestas dadas” se desprende que aquellas personas que han basado su opinión en haber practicado la disciplina de estudio (n = 14; M = 77,14; DT = 10,92) difieren significativamente de aquellas que sus opiniones vienen referenciadas principalmente por los conocimientos que poseen de sus estudios reglados como docentes especialista en Educación Física (n = 96; M = 71,06; DT = 10,19; $p = 0,033$) y de aquellas que sus referentes han sido otros a los expuestos inicialmente en las encuestas (n = 19; M = 69,79; DT = 11,45; $p = 0,036$). Así mismo, estas últimas difieren de la primera ($p = 0,036$) y de aquellas opiniones basadas en tener algún conocido que haya sido, o siga siendo, practicante de judo (n = 83; M = 75,59; DT = 8,83; $p = 0,022$). Por lo que podemos concluir que las valoraciones reflejadas por personas que han practicado judo o conocen alguien que lo haya practicado son significativamente superiores respecto aquellas que están basadas en su experiencia como especialistas en Educación Física, en ser practicante de alguna arte marcial o tener acceso información en diferentes medios de comunicación. Haber basado las opiniones en una formación o en literatura específica no muestra valores estadísticamente significativos. La fuerza de asociación entre estas variables se sitúa en la franja de valores moderados bajos ($\eta^2 = ,061$).

Interesante para nuestro trabajo de investigación los datos que arrojan aquellas personas que dicen haber realizado algún tipo de formación específica relacionada con la disciplina de estudio; sus valores medios ($M = 73,00$; $DT = 5,29$) están ligeramente por debajo de los valores medios globales (recordemos $M = 73,13$; $DT = 10,09$).

Encontramos también diferencias significativas aunque de baja intensidad ($\eta^2 = ,049$) para los valores medios calculados, en relación con la opinión sobre la incidencia global de la disciplina de estudio en los elementos curriculares propios del área de EF, entre los individuos que no valoran la disciplina de estudio como un buen complemento extraescolar ($M = 63,45$; $DT = 13,60$) y los que si la valoran ($M = 73,64$; $DT = 9,64$).

Tabla 50. Relación entre la variable “Valor total. Elementos propios del área de EF” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas

Valor elementos curriculares propios del área de EF (escala de opinión).									
Valor medio: 73,13 Desviación típica: 10,09	N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F/Z	gl	p	η^2/Γ^*	
Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	184	73,80	9,86	,491	2,306 (t)	216	,022	,024	
Tendencia a estar de acuerdo	34	69,50	10,66						
Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	167	74,74	9,30	,227	4,457 (t)	216	,000	,084	
Tendencia a estar de acuerdo	51	67,84	10,83						
Pruebas realizadas: t de Student.									
Referente más significativo opiniones dadas									
Práctica específica y personal (Judo)	14	77,14	10,92	,577	2,764 (F)	5	,019	,061	
Formación específica	3	73,00	5,29						
Conozco a personas que lo han practicado	83	75,59	8,84						
Literatura específica	3	73,67	15,95						
Opinión personal como profesor de EF.	96	71,06	10,19						
Otros	19	69,79	11,45						
Prueba realizada: ANOVA									
Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si	207	73,64	9,64	,051	3,340 (t)	216	,001	,049	
No	11	63,45	13,60						
Prueba realizada: t de Student.									
Interés curso (agrupada)									
Si	85	77,42	7,95	,021	-5,044 (Z)	---	,000	,342*	
No	133	70,38	10,37						
Prueba realizada: U de Mann Whitney. (No supera el supuesto de homocedasticidad; valor p de Levene = ,021)									

Para finalizar este apartado establecer nuevamente que aquellas personas que manifiestan su voluntad por realizar la formación ofrecida ($n = 85$) muestran de manera significativa ($p = ,000$) valores medios superiores ($M = 77,42$; $DT = 7,95$) que aquellas que no la manifiestan ($n = 133$; $M = 70,38$; $DT = 10,37$). Esta relación se ha realizado con la prueba no paramétrica de la U de Mann-Whitney debido a que la prueba de igualdad de varianzas o homocedasticidad rechaza la misma ($p = ,021 < ,05$). La intensidad de asociación es moderada ($r = ,342$).

d) Diferencias de opinión observadas entre las categorías que confeccionan las variables del bloque “Preguntas sociales y demográficas” con relación a la incidencia del judo sobre el bloque de contenidos específicos del área de EF.

En la tabla 51 se presentan los contrastes de medias significativos entre los valores atribuidos a la teórica incidencia que el judo puede tener para el desarrollo del bloque contenidos específicos del área de EF ($M = 27,94$; $DT = 4,10$), y las variables del bloque de preguntas de carácter social y demográfico. En esta ocasión son dos las variables que muestran diferencias significativas: la variable “Universidad” y la variable “Hábitos en la práctica deportiva”.

Tabla 51. Relación entre la variable “Valor total. Bloque de Contenidos” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “Preguntas sociales y demográficas”. Diferencias significativas

Valor Total. Bloque de Contenidos (escala de opinión)									
Valor medio: 27,94 Desviación típica: 4,10	N (218)	M	DT	Valor p Levene	F/ χ^2	gl	p	η^2	
Variable: Universidad									
UB	100	29,07	3,73	,948	5,303 (F)	4	,000	,091	
UAB	32	27,00	4,01						
UdL	41	28,02	4,06						
UdG	19	25,53	3,85						
URV	26	26,38	4,53						
Prueba realizada : ANOVA									
Variable: Hábitos práctica deportiva									
No practica deporte	12	28,25	5,38	,011	7,906 (χ^2)	3	,048	---	
Práctica monodeportiva	67	26,76	4,91						
Práctica bideportiva	80	28,25	3,45						
Práctica polideportiva	59	28,80	3,35						
Prueba realizada: H de Kruskal-Wallis. (No supera el supuesto de homocedasticidad; valor p de Levene = ,011)									

Para la primera, la valoración media en la variable “Contenidos” con relación a aquellos estudiantes de la UB (n = 100; M = 29,07; DT = 3,73) difiere significativamente de aquellos que han estudiado en las universidades de Girona (n = 19; M = 25,53; DT = 3,85) y Tarragona (n = 26; M = 26,38; DT = 4,53) con un p-valor de 0,004 y 0,019 respectivamente (prueba: HSD de Tukey) por lo que podemos concluir que las diferencias estadísticamente significativas se dan entre las personas que estudian en la Universidad de Barcelona y las que cursan sus estudios en las Universidades de Girona (UdG) y Tarragona (URV), siendo superiores las de la primera respecto a las segundas. Estas diferencias muestran una fuerza de asociación moderada ($\eta^2 = ,091$).

Para la segunda, el valor de significación estadística del conjunto es de $p = ,048$. En este caso se aplicó la prueba no paramétrica “H de Kruskal Wallis” debido a la falta de igualdad entre varianzas que mostraron los resultados observados en las categorías que dan forma a la variable “Hábitos en la práctica deportiva” (valor p de Levene = ,011). Para saber si todas las categorías tienen un peso específico en las diferencias halladas se realizan las pruebas post hoc correspondientes. Señalar que en los supuestos no paramétricos en los que se comparan medias entre más de dos categorías el método post hoc utilizado es el de comparar las diferentes combinaciones entre parejas de categorías de la variable en cuestión, aplicando la corrección de Bonferroni para encontrar el valor α apropiado y evitar de esta manera los errores de tipo I (Pallant, 2011:235).

Tabla 52. Pruebas Post Hoc y tamaño del efecto

	Pruebas Post Doc. U de Mann Whitney				Tamaño del efecto		
	(1)	(2)	(3)	(4)	N	z	r
(1) No practica deporte							
(2) Práctica monodeportiva	,264						
(3) Práctica bideportiva	,580	,056					
(4) Práctica polideportiva	,696	,009*	,225		126	-2,620	,233

* Diferencia significativa ($\alpha < 0,05/3 = 0,017$; Ajuste de Bonferroni)

En nuestro caso, se exponen estos análisis complementarios en la tabla 52, mostrando que las diferencias reales en esta variable vienen dadas por las diferencias entre las personas que han realizado un solo deporte de manera significativa y los que su práctica

ha sido plural y variada. Los valores medios más bajos corresponden a las primeras (n = 67; M = 26,76, DT = 4,91), mostrando valores superiores las segundas (n = 59; M = 28,80; DT = 3,35).

Siguiendo con los análisis complementarios encontramos que la diferencia entre estas categorías es de baja intensidad (r = ,233).

e) Diferencias de opinión observadas entre las categorías que constituyen las variables del bloque “Preguntas adicionales” en relación con la teórica incidencia del judo sobre el bloque de contenidos específicos del área de EF.

En la tabla 53 se muestra como los sujetos que manifestaron estar en la tendencia de disconformidad con la necesidad de utilizar recursos materiales específicos y caros para introducir el judo en las programaciones de aula (n =184) manifiestan de manera significativa (p = ,028) puntuaciones medias más altas (M=28,20; DT = 3,89) que los que no lo consideran (n= 34; M= 26,53; DT = 4,89). En esta ocasión, el tamaño del efecto se sitúa en valores muy bajos ($\eta^2 = ,022$).

Tabla 53. Relación entre la variable “Valor total. Bloque de Contenidos” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas

Valor Total. Bloque de Contenidos. (escala de opinión)		N (218)	M	DT	Valor p Levene	t	gl	p	η^2
Valor medio: 27,94 Desviación típica: 4,10									
Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		184	28,20	3,89	,121	2,205 (t)	216	,028	,022
Tendencia a estar de acuerdo		34	26,53	4,89					
Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		167	28,37	3,89	,539	2,856 (t)	216	,005	,036
Tendencia a estar de acuerdo		51	26,53	4,10					
Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si		207	28,16	3,93	,230	3,513 (t)	216	,001	,054
No		11	23,82	5,15					
Interés curso (agrupada)									
Si		85	29,49	3,41	,198	4,688 (t)	216	,000	,092
No		133	26,95	4,20					
Pruebas realizadas: t de Student.									

También de manera significativa ($p = ,005$) podemos considerar las diferencias entre las medias de los grupos que relacionan el judo con la agresividad desarrollada en su práctica. Los que así lo consideran muestran valores medios inferiores ($n = 51$; $M = 26,53$; $DT = 4,10$) respecto a los que tienden a opinar que la práctica del judo no genera comportamientos agresivos ($n = 167$; $M = 28,37$; $DT = 3,89$). El tamaño del efecto para esta diferencia también se puede considerar bajo ($\eta^2 = ,036$).

En relación con las opiniones sobre la bondad del judo como complemento extraescolar y el interés en realizar un curso de formación, se repite la tónica de bloques anteriores ($p = ,001$ y $p = ,000$ respectivamente). Aquellas personas que manifiestan que el judo no es un buen complemento extracurricular muestran valores medios considerablemente inferiores ($n = 11$; $M = 23,82$; $DT = 5,15$) que los que la valoran de manera positiva ($n = 207$; $M = 28,16$; $DT = 3,93$). Las que manifiestan una predisposición por realizar la formación vuelven a mostrar valores medios más elevados ($n = 85$; $M = 29,49$; $DT = 3,41$) que los que no la manifiestan ($n = 133$; $M = 26,95$; $DT = 4,20$).

El tamaño del efecto para la primera relación se sitúa en valores bajos ($\eta^2 = ,054$) y para la segunda se sitúa en valores moderados ($\eta^2 = ,092$).

f) Diferencias de opinión observadas entre las categorías que constituyen las variables del bloque “Preguntas adicionales” en relación con la teórica incidencia del judo sobre el bloque de Objetivos Generales de Área (EF).

En la tabla 54 se exploran los contrastes de medias significativos entre las categorías de determinadas variables del bloque de preguntas adicionales en relación con los valores atribuidos a la teórica incidencia del judo para el desarrollo del bloque de Objetivos Generales de Área .

Se puede observar que los individuos que han valorado tener las competencias necesarias para introducir el judo en el contexto primario ($n = 25$) muestran un valor medio superior respecto a la incidencia que el judo puede tener sobre los OGA ($M = 48,08$; $DT = 7,89$). En la situación opuesta se encuentran los que manifiestan no tener dichas competencias ($n = 193$; $M = 44,81$; $DT = 6,72$).

Los sujetos que manifestaron estar en la tendencia de disconformidad con la necesidad de utilizar recursos materiales específicos y caros para introducir el judo en las programaciones de aula (n =184) manifiestan de manera significativa (p = ,042) puntuaciones medias más altas (M=45,60; DT = 6,91) que los que consideran su necesidad (n = 34; M= 42,97; DT = 6,68).

En estos dos supuestos la intensidad de las diferencias se valora como débil ($\eta^2 = ,023$ y ,019 respectivamente).

Tabla 54. Relación entre la variable “Valor total. Bloque de Objetivos generales de Área” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “Preguntas adicionales”. Diferencias significativas

Valor Total. OGA. (escala de opinión)									
Valor medio: 45,19 Desviación típica: 6,93	N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F/Z	gl	p	η^2/r^*	
Percepción de competencia (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	193	44,81	6,72	,315	-2,240 (t)	216	,026	,023	
Tendencia a estar de acuerdo	25	48,08	7,90						
Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	184	45,60	6,91	,834	2,047 (t)	216	,042	,019	
Tendencia a estar de acuerdo	34	42,97	6,68						
Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	167	46,37	6,29	,144	4,790 (t)	216	,000	,096	
Tendencia a estar de acuerdo	51	41,31	7,53						
Pruebas realizadas: t de Student.									
Referente más significativo opiniones dadas									
Práctica específica y personal (Judo)	14	48,43	8,13	,336	3,437 (F)	5	,005	,075	
Formación específica	3	44,00	4,58						
Conozco a personas que lo han practicado	83	47,07	5,91						
Literatura específica	3	43,00	11,53						
Opinión personal como profesor de EF.	96	43,55	6,83						
Otros	19	43,37	8,02						
Pruebas realizadas: ANOVA									
Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si	207	45,48	6,61	,010	-1,972 (Z)	---	,049	,134*	
No	11	39,64	10,26						
Interés curso (agrupada)									
Si	85	47,93	5,66	,019	-4,700 (Z)	----	,000	,318*	
No	133	43,44	7,11						
Prueba realizada: U de Mann Whitney. (No superan el supuesto de homocedasticidad; valor p de Levene = ,010 y 019 respectivamente)									

También de manera significativa ($p = ,000$) podemos considerar las diferencias entre las medias de los grupos que relacionan el judo con la agresividad desarrollada en su práctica. Los que así lo consideran muestran valores medios inferiores ($n = 51$; $M = 41,31$; $DT = 7,53$) respecto a los que tienden a opinar que la práctica del judo no genera comportamientos agresivos ($n = 167$; $M = 46,37$; $DT = 6,29$). En esta ocasión la intensidad de relación es superior a las anteriores, mostrando un valor moderado ($\eta^2 = ,096$).

Las valoraciones medias para la variable “Objetivos Generales de Área” con relación a aquellas personas que han basado su opinión en haber practicado la disciplina de estudio ($M = 48,43$; $DT = 8,13$) difiere significativamente (método: DMS) de aquellas que sus opiniones vienen referenciadas principalmente por los conocimientos que poseen de sus estudios reglados como docentes especialista en Educación Física ($p = 0,012$; $M = 43,55$; $DT = 6,83$) y de aquellas que sus referentes han sido otros a los expuestos inicialmente en las encuestas ($p = 0,034$; $M = 43,37$; $DT = 8,02$). Así mismo, estas últimas difieren de la primera y de aquellas opiniones basadas en tener algún conocido que haya sido, o siga siendo, practicante de judo ($M = 47,07$; $DT = 5,91$; $p = 0,001$ y $0,032$ respectivamente). Por lo que podemos concluir que las valoraciones reflejadas por personas que han practicado judo o conocen alguien que lo haya practicado son significativamente superiores respecto aquellas que están basadas en su experiencia como especialistas en Educación Física, en ser practicante de alguna arte marcial o tener acceso información en diferentes medios de comunicación. Vuelve a mostrar el coeficiente eta cuadrado una intensidad moderada en las diferencias encontradas ($\eta^2 = ,075$)

Las pruebas realizadas para encontrar diferencias significativas en la comparativa de valores medios de las categorías que configuran las variables “Complemento extraescolar” y “Interés Curso” respecto a la teórica incidencia del judo sobre el bloque de Objetivos Generales de Área no superan la prueba de homocedasticidad de Levene, y por lo tanto se aplica la prueba no paramétrica de la U de Mann Whitney para valorar la significación de las diferencias halladas, siendo en ambas positivas ($p < 0,05$). Para la primera se advierte que las personas que no consideran el judo como un buen complemento extraescolar vuelven a sacar medias sustancialmente inferiores ($M = 39,64$; $DT = 10,26$) que las personas que sí lo consideran ($M = 45,48$; $DT = 6,61$) y los

que valoran realizar el curso muestran medias mayores ($M = 47,93$; $DT = 5,66$) que las que no valoran esta opción ($M = 43,44$; $DT = 7,11$). Para la primera variable la intensidad de las diferencias es pequeña ($r = ,134$) y para la segunda moderada ($r = ,318$).

g) **Diferencias de opinión observadas entre las categorías que constituyen las variables del bloque “Preguntas adicionales” en relación con la teórica incidencia del judo sobre el bloque de Competencias Básicas.**

En la tabla 55 se exploran los contrastes de medias significativos entre los valores atribuidos a la teórica incidencia que el judo puede ejercer en el desarrollo del bloque de Competencias Básicas para las diferentes categorías que dan forma a las variables del bloque de preguntas adicionales.

Tabla 55. Relación entre la variable “Valor total. Bloque de Competencias Básicas” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas

Valor total. CCBB (escala de opinión)		N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/Z	gl	p	η^2/r^*
Valor medio: 28,59 Desviación típica: 5,23									
Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		167	29,12	5,11	,503	2,736 (t)	216	,007	,033
Tendencia a estar de acuerdo		51	26,86	5,30					
Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si		207	28,92	4,92	,097	4,137 (t)	216	,000	,073
No		11	22,45	7,23					
Pruebas realizadas: t de Student.									
Interés curso (agrupada)									
Si		85	30,56	4,31	,035	-4,177 (Z)	---	,000	,283*
No		133	27,33	5,39					
Prueba realizada: U de Mann Whitney. (No supera el supuesto de homocedasticidad; valor p de Levene = ,035)									

Observamos que aquellas personas que muestran respuestas con tendencia a considerar que el judo no potencia la agresividad ($n = 167$) muestran valores medios más elevados con relación al valor relacionado a la incidencia curricular de la disciplina de estudio sobre este tipo de competencias ($M = 29,12$; $DT = 5,11$). Por el contrario aquellos que consideran que sí potencia conductas agresivas ($n = 51$) disminuyen los valores medios sobre esta variable curricular ($M = 26,86$; $DT = 5,30$). A pesar de ello, la intensidad de las diferencias halladas se puede valorar como débil ($\eta^2 = ,033$)

Las personas que manifiestan no percibir la disciplina del judo como un buen complemento extraescolar ($n = 11$) siguen presentando unos valores medios inferiores ($M=22,45$; $DT = 7,23$) frente a aquellos que si valoran la bondad de esta actividad con relación a su aplicación en el contexto extraescolar ($n = 207$; $M = 28,92$; $DT = 4,92$). En este caso la diferencia observada se puede considerar de un grado moderado ($\eta^2 = ,073$)

También encontramos diferencias significativas entre las personas que valoran la posibilidad de participar en un curso de formación relacionado con la disciplina de estudio y las que no lo valoran ($p = ,000$). Aquellas personas con valores medios más elevados ($M = 30,56$; $DT 4,31$), con relación a la incidencia que el judo puede tener en el desarrollo del bloque de CCBB, son más proclives a plantearse la posibilidad de participar en dicha formación ($n = 85$); por el contrario aquellas personas que manifiestan su negativa a participar en un curso específico ($n = 133$) mantienen unos valores medios inferiores ($M = 27,33$; $DT 5,39$). Este último análisis, se realizó a partir de la prueba no paramétrica de la U de Mann Whitney dado que al realizar la prueba p de Levene no se superó el supuesto de homocedasticidad ($p = ,035$). El tamaño del efecto para esta diferencia, según los criterios de Cohen, se aproxima a valores moderados ($r = ,283$).

h) Diferencias de opinión observadas entre las categorías que constituyen las variables del bloque “Preguntas de carácter social y demográfico” con relación al potencial educativo atribuido a la práctica del judo.

La tabla 56 presenta las diferencias de los valores medios en relación con la variable numérica “Potencial educativo del judo” ($M = 7,05$; $DT = 1,307$) establecidos para cada una de las universidades visitadas. Debemos recordar que esta variable escalar no cumplía el supuesto de normalidad y los análisis de comparación de medias se realizarán mediante pruebas no paramétricas. En este caso, y dado que tenemos más de dos categorías, se aplica la prueba H de Kruskal Wallis, que arroja un valor $p = 0,012$ para el conjunto pudiendo asegurar que las diferencias existentes son estadísticamente significativas ($p < ,05$).

Tabla 56. Relación entre la variable “Potencial educativo del judo” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “Preguntas sociales y demográficas”. Diferencias significativas

Potencial educativo disciplina del judo						
Valor medio: 7,05 Desviación típica: 1,307	N (218)	M	DT	gl	χ^2	p
Universidad						
UB	100	7,35	1,12	4	12,936	,012
UAB	32	6,84	1,25			
UdL	41	6,80	1,44			
UdG	19	7,00	1,49			
URV	26	6,58	1,50			

Prueba realizada: H de Kruskal-Wallis.

Las pruebas Post Hoc realizadas muestran diferencias reales entre la UB (n = 100; M = 7,35; DT = 1,33) y las universidades de Lleida (n = 41; M = 6,80; DT = 1,44) y Tarragona (n = 26; M = 6,58; DT = 1,50) con un tamaño del efecto de baja intensidad en cada una de ellas (r = ,211 y r = ,242 respectivamente) (tabla 57).

Tabla 57. Pruebas Post Hoc y tamaño del efecto

	Pruebas Post Hoc. U de Mann Whitney					Tamaño del efecto		
	UB	UAB	UdL	UdG	URV	N	z	r
UB								
UAB	,019							
UdL	,012*	,889				141	-2,509	,211
UdG	,382	,379	,402					
URV	,007*	,545	,451	,204		126	-2,715	,242

* Diferencia significativa ($\alpha < 0,05/4 = 0,0125$; Ajuste de Bonferroni)

i) Diferencias de opinión observadas entre las categorías que constituyen las variables del bloque “Preguntas adicionales” con relación al potencial educativo atribuido a la práctica del judo.

La tabla 58 presenta las diferencias significativas encontradas en los diferentes valores medios calculados para la variable “Potencial Educativo” (M = 7,05; DT = 1,307) en relación con las categorías que configuran las diferentes preguntas del bloque de preguntas adicionales.

En este apartado podemos observar diferencias entre las personas que consideran tener las competencias necesarias para introducir el judo dentro de las programaciones de aula y las que no ($p = ,012$). Las primeras muestran un valor medio para esta variable de $M = 7,68$ puntos ($DT = 1,11$; $n = 25$), mientras que los segundos muestran un valor medio $M = 6,97$ puntos ($DT = 1,31$; $n = 193$). La intensidad de esta diferencia se sitúa en valores bajos ($r = ,170$).

Tabla 58. Relación entre la variable “Potencial educativo del judo” y las categorías de las variables pertenecientes al bloque de “preguntas adicionales”. Diferencias significativas

Potencial educativo del judo						
Valor medio: 7,05 Desviación típica: 1,307	N (218)	M	DT	Z χ^2(gl)	p	r
Percepción de competencia (agrupada)						
Tendencia a estar en desacuerdo	193	6,97	1,31	-2,505 (Z)	,012	,170
Tendencia a estar de acuerdo	25	7,68	1,11			
Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)						
Tendencia a estar en desacuerdo	184	7,16	1,19	-2,285 (Z)	,022	,155
Tendencia a estar de acuerdo	34	6,47	1,73			
Agresividad (agrupada)						
Tendencia a estar en desacuerdo	167	7,31	1,13	-4,972 (Z)	,000	,337
Tendencia a estar de acuerdo	51	6,22	1,49			
Prueba realizada U de Mann Whitney						
Referente más significativo opiniones dadas						
Práctica específica y personal (Judo)	14	7,86	1,23	14,376 (5)	,013	----
Formación específica	3	7,33	1,15	(gl)		
Conozco a personas que lo han practicado	83	7,31	1,20			
Literatura específica	3	6,67	1,53			
Opinión personal como profesor de EF.	96	6,73	1,39			
Otros	19	6,95	,97			
Prueba realizada H de Kruskal Wallis						
Buen complemento físico-deportivo extraescolar						
Si	207	7,11	1,24	-1,958 (Z)	,050	,133
No	11	5,91	2,02			
Interés curso (agrupada)						
Si	85	7,67	1,04	-6,162 (Z)	,000	,417
No	133	6,65	1,31			
Prueba realizada U de Mann Whitney						

También encontramos diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que tiende a estar de acuerdo con la necesidad de utilizar materiales caros y específicos para introducir el judo en las programaciones de aula y el que no lo está ($p = ,022$). Los primeros muestran valores inferiores ($M = 6,47$; $DT = 1,73$; $n = 34$) que los segundos

(M = 7,16; DT = 1,19; n = 184) respecto al potencial educativo del judo. Sigue siendo débil la intensidad de esta diferencia (r = ,155)

Misma circunstancia encontramos para la variable agresividad (p = ,000). Aquellas personas que tienden a estar de acuerdo con la idea que el judo puede potenciar conductas agresivas en un grado superior a otras disciplinas físico deportivas muestran valores medios inferiores con relación al potencial educativo del judo (M = 6,22; DT = 1,49; n = 51) que las que tienden a opinar de manera inversa (M = 7,31; DT = 1,13; n = 167). En este caso la intensidad de las diferencias observadas aumenta a valores moderados (r = ,337).

Vuelve a ser significativa (p = ,013) la relación entre una variable numérica (en nuestro supuesto el potencial educativo del judo) y la variable relacionada con el referente más significativo de las opiniones dadas. Según los análisis post hoc (tabla 59) consideramos que la significatividad encontrada procede de las diferencias entre las personas que basan sus opiniones en los conocimientos adquiridos en su formación universitaria como especialista de EF (n= 96; M = 6,73; DT = 1,39) , aquellas que sus opiniones están basadas en haber practicado la disciplina de estudio (n= 14; M = 7,86; DT = 1,23; p = ,011) y las que sus opiniones están relacionadas con conocer a alguien que sea, o haya sido, practicante (n= 83; M = 7,31; DT = 1,20; p = ,002). Ambas relaciones se encuentran en un tamaño del efecto de tipo débil.

Tabla 59. Pruebas Post Hoc y tamaño del efecto

	Pruebas Post Doc. U de Mann Whitney						Tamaño del efecto		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	N	z	r
(1) Práctica específica y personal (Judo)									
(2) Formación específica	,676								
(3) Conozco a personas que lo han practicado	,282	,965							
(4) Literatura específica	,300	,700	,443						
(5) Opinión personal como profesor de EF.	,011 ^a	,463	,002 ^b	,962			a 110	-2,542	,242
							b 179	-3,073	,230
(6) Otros	,050	,523	,081	,857	,838				

* Diferencia significativa ($\alpha < 0,05/5 = 0,010$; Ajuste de Bonferroni)

La relación entre la variable potencial educativo y la bondad del judo como complemento físico deportivo extraescolar también se presenta estadísticamente significativa ($p = ,050$), en la que se pone de manifiesto que el conjunto de personas que no abogan por el judo para este contexto muestran valores con relación al potencial educativo por debajo de la media del conjunto ($n = 11$; $M = 5,91$; $DT = 2,02$). Por el contrario aquellas personas que consideran que el judo es un buen complemento extraescolar muestran valores medios superiores en lo referente al potencial educativo de la disciplina de estudio ($n = 207$; $M = 7,11$; $DT = 1,24$). La intensidad atribuida a esta diferencia se puede considerar débil ($r = 133$).

Para finalizar este bloque de análisis exponemos la diferencia encontrada en los valores medios del potencial educativo del judo entre las personas que muestran interés por realizar un curso de formación focalizado en la iniciación al judo y los que no lo muestran ($p = ,000$), dándose para este supuesto que el grupo de personas que están predispuestas a realizar dicha formación ($n = 85$) presentan también los valores medios más elevados en relación con la variable dependiente de este bloque de análisis ($M = 7,67$; $DT = 1,04$); por el contrario aquellos que no se manifiestan a favor de esta opción ($n = 133$) muestran valores medios inferiores a los primeros y por debajo del valor medio del conjunto ($M = 6,65$; $DT = 1,31$). En esta ocasión la intensidad de la diferencia observada se puede valorar moderada ($r = ,417$).

6.5.3.3. Tablas de contingencia.

A continuación se presenta el esquema del planteamiento de los análisis a realizar a partir del procedimiento basado en tablas de contingencia (fig. 41), directamente relacionado con la prueba chi cuadrado (X^2).

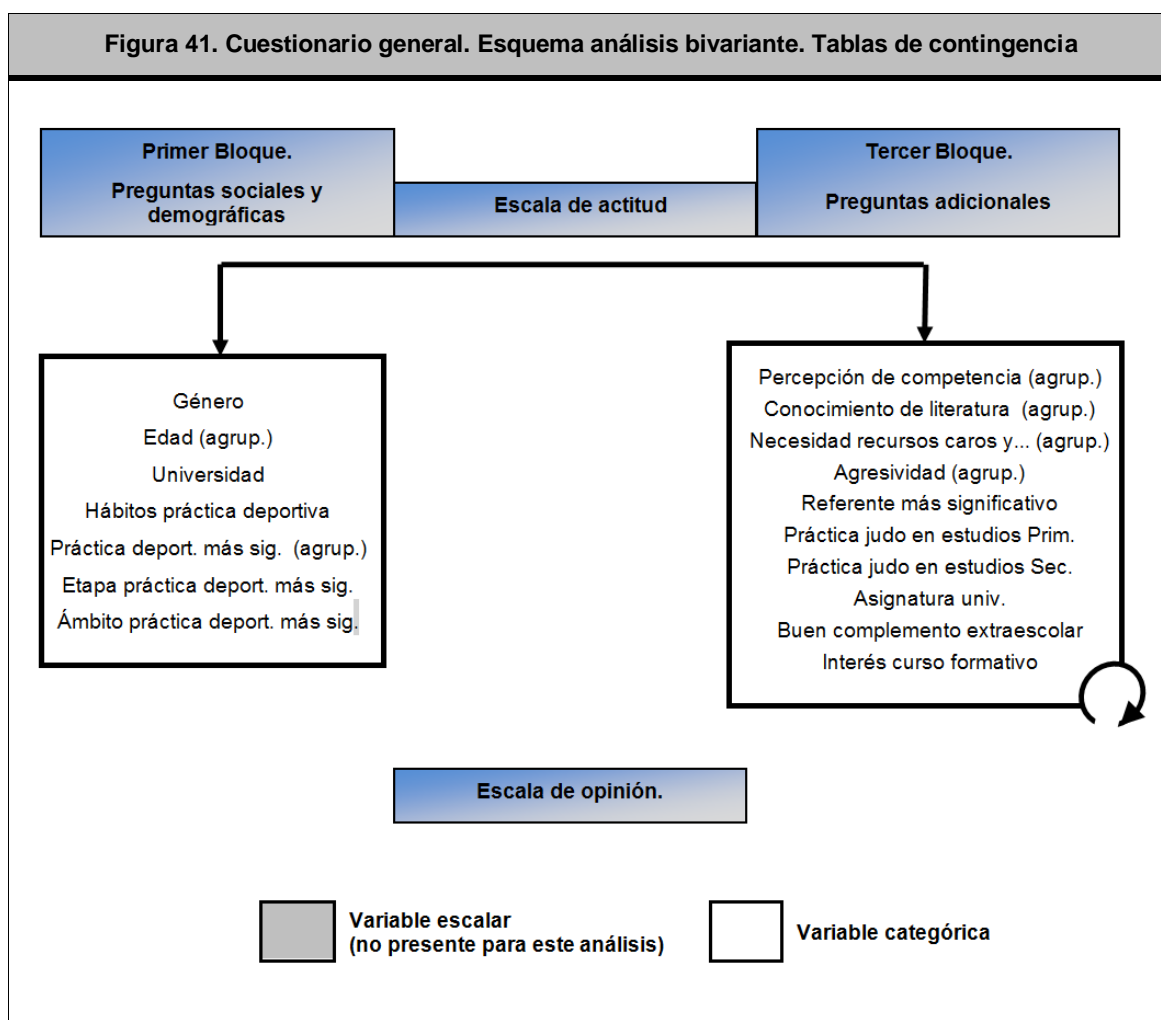
La finalidad de este tipo de análisis es buscar indicios de una relación de dependencia o independencia entre las variables analizadas.

En nuestro supuesto emplearemos este tipo de análisis para buscar las posibles relaciones, de dependencia o independencia, entre las diferentes opciones de respuesta de las variables categóricas utilizadas en nuestro cuestionario. Este tipo de preguntas se

encuentran principalmente en el bloque de preguntas sociales y demográficas y el bloque de preguntas adicionales.

A pesar de este planteamiento hacemos constar que no se valora realizar este tipo de análisis entre las variables que configuran el bloque de “Preguntas sociales y demográficas” porqué, a pesar de que alguna de estas relaciones fuese significativa, se considera que no sería relevante para los objetivos perseguidos en este estudio.

Por lo que se revisarán en exclusividad las relaciones entre las variables categóricas pertenecientes al bloque de preguntas sociales y demográficas y las variables categóricas del bloque de preguntas adicionales y las relaciones entre sí de éstas últimas.



En las tablas 60, 61 y 62 se presentan los resultados de los análisis realizados entre las variables del bloque de preguntas de carácter social y demográfico (variables

cualitativas) y las del bloque de preguntas adicionales (variables cualitativas) recurriendo a la prueba no paramétrica de Chi-Cuadrado (X^2), aplicando el método asintótico estándar o el exacto de Fisher según convenga.

Tabla 60. Relación de dependencia entre las preguntas del bloque social y demográfico y el bloque de preguntas adicionales

		Género	Edad (agrupada)	Universidad	Hábitos deportivos	Práctica deportiva (1) (agrupada)	Etapa práctica deportiva (1)	Ámbito práctica deportiva (1)
Competencias profesionales (agrupada).	p	,258	,460 ^F	,188 ^F	,451	,040^{F*}	,705 ^F	,728 ^F
Conocimiento de literatura específica (agrupada).	p	,041^{F*}	,420 ^F	,241 ^F	,318 ^F	,100 ^F	,285 ^F	,878 ^F
Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada).	p	,834	,045^{F*}	,310 ^F	,227	,344 ^F	,076 ^F	,473 ^F
Potencia la agresividad (agrupada).	p	,959	,379 ^F	,055	,915	,999 ^F	,567	,202
Referencia de opiniones y valoraciones.	p	,097 ^F	,259 ^F	a	,783 ^F	a	a	a
Práctica del judo en los estudios reglados primarios.	p	1,000 ^F	,613 ^F	,806 ^F	,099 ^F	1,000 ^F	,964 ^F	,372 ^F
Práctica del judo en los estudios reglados secundarios.	p	,976	,353 ^F	,239 ^F	,175	,279 ^F	,878 ^F	,513 ^F
Realización de asignatura universitaria relacionada con ...	p	,149 ^F	,614 ^F	,000^{F***}	,273 ^F	,177 ^F	,554 ^F	,002^{F**}
Buen complemento físico – deportivo extraescolar	p	,232	1,000 ^F	,096 ^F	,832 ^F	,293 ^F	,676 ^F	,581 ^F
Interés formativo específico (agrupada).	p	,911	,091 ^F	,028*	,033*	,975	,017^{F*}	,147

a. Dificultades para efectuar el cálculo por falta de memoria o se ha excedido el tiempo límite.

F. Más del 20% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5. Se aplica la prueba exacta de Fisher.

* Sig < 0,05; se rechaza H₀; relación de dependencia entre variables significativa al 5%

** Sig < 0,01; se rechaza H₀; relación de dependencia entre variables significativa al 1%

Tabla 61. Estudio de relación entre diferentes variables categóricas del bloque de preguntas adicionales (1)

		Referencia de opiniones y valoraciones	Práctica del judo en los estudios reglados primarios.	Práctica del judo en los estudios reglados secundarios.	Asignatura universitaria relacionada con ...	Buena opción extraescolar	Interés formativo
Competencias profesionales (agrupada).	p	,000^{F**}	,185 ^F	,218 ^F	,821 ^F	,360 ^F	,022*
Conocimiento de literatura específica (agrupada).	p	,003^{F**}	1,000 ^F	1,000 ^F	,047^{F*}	1,000 ^F	,644 ^F
Necesidad de material caro y específico (agrupada).	p	,996 ^F	1,000 ^F	,592 ^F	,717 ^F	,016^{F*}	,103
Potencia la agresividad (agrupada).	p	,280 ^F	,204 ^F	,908	,571 ^F	,004^{F*}	,010*

F. Más del 20% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5. Se aplica la prueba exacta de Fisher.

* Sig < 0,05; se rechaza H₀; relación de dependencia entre variables significativa al 5%

** Sig < 0,01; se rechaza H₀; relación de dependencia entre variables significativa al 1%

Tabla 62. Estudio de relación entre diferentes variables categóricas del bloque de preguntas adicionales (2)

		Conocimiento de literatura específica (agrupada).	Necesidad de material caro y específico (agrupada).	Potencia la agresividad (agrupada)
Competencias profesionales (agrupada).	p	,388 ^F	,139 ^F	,012^{F*}
Conocimiento de literatura específica (agrupada).	p		1,000 ^F	1,000 ^F
Necesidad de material caro y específico (agrupada).	p			,008**

F. Más del 20% de las casillas tienen una frecuencia esperada inferior a 5. Se aplica la prueba exacta de Fisher.

* Sig < 0,05; se rechaza H₀; relación de dependencia entre variables significativa al 5%

** Sig < 0,01; se rechaza H₀; relación de dependencia entre variables significativa al 1%

Para cada una de las relaciones estadísticamente significativas ($p < 0,05$) se presentan nuevas tablas que ilustrarán de manera ampliada la relación entre las diferentes categorías de estas variables. Para calcular el tamaño del efecto y siguiendo las indicaciones de Serra Año (2014) se han utilizado los coeficientes de la V de Cramer (V) para aquellas tablas de dimensiones 2x2 y para aquellas que tiene unas dimensiones de J x K se ha aplicado el Coeficiente de Contingencia (C).

Debemos señalar que a pesar de haber encontrado diversas relaciones de dependencia estadísticamente significativas, al aplicar conjuntamente el criterio del tamaño del efecto, pocas se muestran relevantes en el contexto de nuestro estudio, destacando las siguientes:

- Realizar alguna asignatura que contemple actividades de lucha o combate está relacionado con la universidad en la que se estudia. Al parecer, la UAB y la UdG presentan opciones a este respecto.
- Las personas que no han practicado deporte o lo han practicado desde el ámbito del ocio y la diversión, son más proclives a elegir dentro de sus estudios asignaturas que contemplen este tipo de actividades.
- Vuelve a mostrarse importante el haber practicado judo para considerar tener las competencias necesarias para introducirlo en las programaciones de EF, aunque también debemos apuntar que no todas las personas que manifiestan haberlo practicado se consideran competentes.
- A pesar de que el conocimiento de literatura relacionada con la iniciación al judo es muy escaso, parece ser que existe una tendencia a interesarse por ésta cuando se realiza algún tipo de formación específica.
- Por el contrario el haber realizado alguna asignatura universitaria que contemplase las actividades de lucha o combate en su planificación no ha ayudado al conocimiento de dicha literatura, por lo que entendemos que su tratamiento ha sido básicamente procedimental.
- Las personas que tienden a interpretar que la práctica del judo promueve conductas agresivas también tienden a dejar de percibirla como un buen complemento físico – deportivo extraescolar, a no interesarse en realizar una formación específica y pensar que son necesarios recursos materiales caros y específicos. A pesar de ello todas estas relaciones reflejan una dependencia de baja intensidad.

6.5.3.3.1. Análisis exhaustivos de las diferentes relaciones estadísticamente significativas encontradas al aplicar el método de tablas de contingencia.

a) La percepción sobre la competencia profesional y el tipo de práctica deportiva practicada de manera más significativa.

En la tabla 63 se observa cómo el 88,5% (n = 193) de los encuestados manifiesta no considerar tener las competencias necesarias para introducir el judo en las programaciones de aula. Baja éste en las personas que han practicado deportes de adversario (78,6%) y otras actividades (77,8%) relacionadas principalmente con deportes en la naturaleza (trial o esquí), acuáticos (salto de trampolín o remo). Por el contrario solamente el 11,5% (n = 25) admite tener dichas competencias. Siendo menores estos porcentajes en aquellas personas que han practicado deportes individuales (0,0%), actividades rítmicas y musicales (9,7%) o no han practicado deporte (0,0%).

**Tabla 63. Tabla de contingencia (1).
Competencia (Agrupada) * Práctica Deportiva más significativa (Agrupada)**

			Práctica Deportiva más significativa. Unificada						Total
			Deportes de equipo	Deportes individuales	Deportes de adversario	Actividades rítmicas y musicales	Otros	No han practicado deporte significativamente	
p = ,040 (Sig. exacta. Prueba Fisher).									
X ² (5) = 9,454									
C = ,204									
(1) Competencia (Agrupada)	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	101	34	11	28	7	12	193
		% dentro de (1)	52,3%	17,6%	5,7%	14,5%	3,6%	6,2%	100,0%
		% dentro de (2)	85,6%	100,0%	78,6%	90,3%	77,8%	100,0%	88,5%
	% del total	46,3%	15,6%	5,0%	12,8%	3,2%	5,5%	88,5%	
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	17	0	3	3	2	0	25
		% dentro de (1)	68,0%	,0%	12,0%	12,0%	8,0%	,0%	100,0%
		% dentro de (2)	14,4%	,0%	21,4%	9,7%	22,2%	,0%	11,5%
	% del total	7,8%	,0%	1,4%	1,4%	,9%	,0%	11,5%	
Total		Recuento	118	34	14	31	9	12	218
		% dentro de (1)	54,1%	15,6%	6,4%	14,2%	4,1%	5,5%	100,0%
		% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	54,1%	15,6%	6,4%	14,2%	4,1%	5,5%	100,0%

Por lo que podemos concluir que la práctica deportiva más significativa tiene cierta relación de dependencia en tanto, aquellas personas que no han practicado deporte, han practicado deportes de tipo individual o actividades rítmicas o musicales muestran un porcentaje menor en la percepción competencial para introducir el judo en las

programaciones de aula que aquellas que han practicado, principalmente, deportes de adversario o actividades de práctica minoritaria que han entrado en la categoría de otros.

Esta relación de dependencia observada se sitúa en niveles para p -valor = 0,04 con un coeficiente $X^2(5) = 9,454$, pudiéndose considerar esta relación de baja intensidad ($C = 204$; Máx. $(C_{2,6}) = ,707$).

b) El conocimiento de literatura especializada y el género de las personas que han participado en el estudio.

Inicialmente podemos observar, tal y como se comentó en el apartado de análisis univariantes, que existe una falta de conocimiento generalizado con relación a una literatura que sea útil para integrar el judo en las programaciones de aula. Un 98,2% ($n=214$) considera que no tiene dicho conocimiento, aunque este porcentaje es mayor en las personas del género femenino (100,0%). Por el contrario tan sólo el 1,8% ($n = 4$) admite tener cierto conocimiento de este tipo de literatura, siendo este porcentaje mayor en los individuos de género masculino (4,0%; $n = 4$), frente al género femenino que es del 0% ($n = 0$). Es decir, la minúscula parte de sujetos que indican tener conocimiento de una literatura que les ayude a introducir el judo en las programaciones de aula pertenecen al género masculino (100%).

**Tabla 64. Tabla de contingencia (2).
Literatura (Agrupada) * Genero**

$p = ,041$ (Sig. exacta. Prueba Fisher). $X^2(1) = 4,898$ $V = ,150$			Genero		Total
			Masculino	Femenino	
(1) Literatura Agrupada	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	95	119	214
		% dentro de (1)	44,4%	55,6%	100,0%
		% dentro de (2)	96,0%	100,0%	98,2%
		% del total	43,6%	54,6%	98,2%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	4	0	4
		% dentro de (1)	100,0%	,0%	100,0%
% dentro de (2)		4,0%	,0%	1,8%	
	% del total	1,8%	,0%	1,8%	
Total	Recuento	99	119	218	
	% dentro de (1)	45,4%	54,6%	100,0%	
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	45,4%	54,6%	100,0%	

Entre las variables que aquí se presentan encontramos una relación de dependencia de intensidad baja o muy baja ($V = ,150$), debido seguramente al porcentaje tan minúsculo

de personas que diferencian del resto, con un p-valor = 0,041 (método exacto de Fisher) y un coeficiente $X^2(1) = 4,898$.

c) La percepción sobre la necesidad de recursos específicos y caros para su implantación curricular y la edad de los sujetos de estudio.

El 84,3% (n = 182) cree innecesarios utilizar recursos específicos y caros para introducir el judo en las programaciones de EF. Las personas que están en los ratios de edad de 20 a 24, 25 a 29 y 35 a 39 años tienen porcentajes superiores a la media (84,5%, 89,1% y 100% respectivamente). Contrariamente el 15,7% (n = 34) de los encuestados están de acuerdo que para introducir el judo en las programaciones son necesarios recursos específicos y caros. Este porcentaje es mayor (50 %) en las personas con edades comprendidas entre los 30 y 34 años y 40 y 44 años. Con estos datos y a pesar de que la franja de edad comprendida entre los 35 y 39 años marca unos valores muy extremos, podemos entrever que existe una tendencia a valorar la necesidad de utilizar materiales específicos y caros para la introducción del judo en las programaciones escolares para el área de EF a medida que los participantes son mayores.

**Tabla 65. Tabla de contingencia (3).
Recursos materiales (Agrupada) * Edad (Agrupada)**

p = ,045 (Sig. exacta. Prueba Fisher). $X^2(4) = 10,614$ C = ,216			Edad (agrupada)					Total
			De 20 a 24 años	De 25 a 29 años	De 30 a 34 años	De 35 a 39 años	De 40 a 44 años	
(1) Recursos materiales (Agrupada)	Tendencia	Recuento	131	41	4	5	1	182
	a estar en	% dentro de (1)	72,0%	22,5%	2,2%	2,7%	,5%	100,0%
	desacuerdo	% dentro de (2)	84,5%	89,1%	50,0%	100,0%	50,0%	84,3%
		% del total	60,6%	19,0%	1,9%	2,3%	,5%	84,3%
	Tendencia	Recuento	24	5	4	0	1	34
	a estar de	% dentro de (1)	70,6%	14,7%	11,8%	,0%	2,9%	100,0%
	acuerdo	% dentro de (2)	15,5%	10,9%	50,0%	,0%	50,0%	15,7%
	% del total	11,1%	2,3%	1,9%	,0%	,5%	15,7%	
Total	Recuento	155	46	8	5	2	216	
	% dentro de (1)	71,8%	21,3%	3,7%	2,3%	,9%	100,0%	
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	71,8%	21,3%	3,7%	2,3%	,9%	100,0%	

Esta relación entre variables muestra un coeficiente de $X^2(4) = 10,614$, pudiéndose considerar esta relación de un nivel bajo (C = ,216; p = ,045; Máx. (C_{2,5}) = ,816).

Atendiendo al bajo nivel en la intensidad del efecto ($C = ,216$), la baja significación estadística ($p = ,045$) y la aplicación de un criterio de agrupación singular en las edades llegamos a la conclusión de que la relación que se da entre estas variables no es relevante.

d) Haber cursado alguna asignatura universitaria dentro de la especialidad relacionada con la disciplina de estudio y la universidad donde se cursan los estudios universitarios reglados.

La significación de la tabla 66 la encontramos en que porcentualmente una mayoría de los alumnos no han realizado asignaturas que puedan estar relacionadas de una u otra manera con la disciplina de estudio (84,4%; $n = 184$). Este porcentaje aumenta para los alumnos de la UB (90%), de la UdL (97,6%) y de la URV (92,3%).

**Tabla 66. Tabla de contingencia (4).
Asignatura universitaria dentro de la especialidad relacionada con la disciplina de estudio *
Universidad**

(1)			(2) Universidad					Total	
			UB	UAB	UdL	UdG	URV		
p = ,000 (Sig. exacta. Prueba Fisher).									
$\chi^2 (12) = 60,786$									
C = ,467									
Indica si has cursado alguna asignatura universitaria dentro de tu especialidad relacionada con ...	Actividades y/o deportes de lucha	Recuento	10	8	1	12	1	32	
		% dentro de (1)	31,3%	25,0%	3,1%	37,5%	3,1%	100,0%	
		% dentro de (2)	10,0%	25,0%	2,4%	63,2%	3,8%	14,7%	
			% del total	4,6%	3,7%	,5%	5,5%	,5%	14,7%
	Judo	Recuento	0	0	0	0	1	1	
		% dentro de (1)	,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
		% dentro de (2)	,0%	,0%	,0%	,0%	3,8%	,5%	
			% del total	,0%	,0%	,0%	,5%	,5%	
	Artes Marciales	Recuento	0	1	0	0	0	1	
		% dentro de (1)	,0%	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
		% dentro de (2)	,0%	3,1%	,0%	,0%	,0%	,5%	
			% del total	,0%	,5%	,0%	,0%	,5%	
	No	Recuento	90	23	40	7	24	184	
		% dentro de (1)	48,9%	12,5%	21,7%	3,8%	13,0%	100,0%	
		% dentro de (2)	90,0%	71,9%	97,6%	36,8%	92,3%	84,4%	
		% del total	41,3%	10,6%	18,3%	3,2%	11,0%	84,4%	
Total	Recuento	100	32	41	19	26	218		
	% dentro de (1)	45,9%	14,7%	18,8%	8,7%	11,9%	100,0%		
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
			% del total	45,9%	14,7%	18,8%	8,7%	11,9%	100,0%

Son mínimas las personas que manifiestan haber realizado alguna asignatura explícita relacionada con la disciplina del judo o algún arte marcial, uno en cada caso, por lo que se entiende que no han sido cursadas en la licenciatura que se está investigando, pudiendo ser alumnos que hayan cursado anteriormente o de manera paralela otros

estudios vinculados a la EF. Aumentan levemente las que afirman haber realizado alguna asignatura relacionada con actividades y/o deportes de lucha (14,7%, n = 32). De estas últimas los mayores porcentajes con relación a las personas que han cursado este tipo de asignatura se sitúan en la UAB (25%, n = 8) y la UdG (63,2%, n = 12). Por lo que podemos interpretar que haber cursado alguna asignatura relacionada con la modalidad estudiada y más concretamente alguna asignatura relacionada de manera genérica con actividades y/o deportes de lucha depende de la universidad en la que se cursa los estudios. La UdG posee los porcentajes más elevados en relación con este parámetro, seguida de la UAB. Parece ser que en la UB tienen muy poca incidencia y en la UdL i la URV podríamos decir que no se contempla este tipo de asignaturas.

Estas variables muestran un coeficiente de $X^2(12) = 60,786$, pudiéndose considerar esta relación de un nivel moderado ($C = ,467$; $p = ,000$; Máx. ($C_{4,5}$) = ,866).

e) Haber cursado alguna asignatura universitaria dentro de la especialidad relacionada con la disciplina de estudio y el ámbito de la práctica deportiva más significativa.

Para analizar la tabla 67 debemos considerar diferentes aspectos de la misma. Se prescindirá de las personas que manifiestan haber realizado alguna asignatura directamente relacionada con la disciplina de estudio o las que manifiestan haber realizado alguna asignatura que tuviese como centro de interés algún arte marcial, dado que representan conjuntamente un 1,0% del total y carecen de significatividad. Por otro lado, en la variable “ámbito de práctica deportiva más significativa” encontramos una categoría que engloba las respuestas “no sabe/ no contesta”; dicha categoría tampoco será contemplada en la relación de dependencia entre variables ya que asumimos que conceptualmente carece totalmente de significatividad aunque muestre valores diferenciales.

A parte de estas peculiaridades, como se constató en la tabla anterior, tan sólo el 14,7% (n= 32) ha realizado alguna actividad relacionada con la disciplina de estudio bajo el formato genérico de actividades y/o deportes de lucha. Este porcentaje es mayor para el grupo de personas que manifiestan haber realizado su práctica deportiva bajo los

parámetros del ocio y la diversión, es decir no han contemplado el hecho competitivo (25,0%) y los que no han practicado deporte (16,7%). Por el contrario aquellas personas que no han cursado este tipo de actividades son el 84,4% (n = 184), siendo este porcentaje mayor en aquellas que han practicado el deporte que consideran más significativo desde el ámbito competitivo (89,7%) o los que a pesar de haberlo realizado por ocio y diversión también han competido (90,0%). Por lo que podemos constatar que la elección de realizar una asignatura relacionada con actividades y/o deportes de lucha está relacionada en parte con el no haber realizado la práctica deportiva más significativa bajo los parámetros competitivos. Aquellos que su práctica deportiva incorporaba la competición tienden a no decantarse por este tipo de actividades.

**Tabla 67. Tabla de contingencia (5).
Asignatura universitaria dentro de la especialidad relacionada con la disciplina de estudio * Ámbito práctica deportiva más significativa**

			Ámbito práctica deportiva más significativa (2)					Total
			Competitivo	Ocio y diversión	Competitivo, ocio y diversión	No practica deporte	ns/hc	
<p>p = ,002 (Sig. exacta. Prueba de Fisher). $X^2(7) = 27,413$ C = ,334</p>								
(1) Asignatura universitaria dentro de tu especialidad relacionada con ...	Actividades y/o deportes de lucha	Recuento	12	11	1	2	6	32
		% dentro de (1)	37,5%	34,4%	3,1%	6,3%	18,8%	100,0%
		% dentro de (2)	10,3%	25,0%	3,3%	16,7%	37,5%	14,7%
		% del total	5,5%	5,0%	,5%	,9%	2,8%	14,7%
	Judo	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% dentro de (1)	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% dentro de (2)	,0%	,0%	3,3%	,0%	,0%	,5%
		% del total	,0%	,0%	,5%	,0%	,0%	,5%
	Artes Marciales	Recuento	0	0	1	0	0	1
		% dentro de (1)	,0%	,0%	100,0%	,0%	,0%	100,0%
		% dentro de (2)	,0%	,0%	3,3%	,0%	,0%	,5%
		% del total	,0%	,0%	,5%	,0%	,0%	,5%
No	Recuento	104	33	27	10	10	184	
	% dentro de (1)	56,5%	17,9%	14,7%	5,4%	5,4%	100,0%	
	% dentro de (2)	89,7%	75,0%	90,0%	83,3%	62,5%	84,4%	
	% del total	47,7%	15,1%	12,4%	4,6%	4,6%	84,4%	
Total	Recuento	116	44	30	12	16	218	
	% dentro de (1)	53,2%	20,2%	13,8%	5,5%	7,3%	100,0%	
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	53,2%	20,2%	13,8%	5,5%	7,3%	100,0%	

Esta relación de dependencia entre estas variables muestra un p-valor = ,002, con un coeficiente $X^2(12) = 27,413$, pudiéndose considerar esta relación de dependencia de intensidad moderada (C = ,334; p < 0,05; Máx. (C_{4,5}) = ,866).

f) El interés por realizar una formación específica en iniciación al judo y la universidad donde se cursan los estudios universitarios reglados.

La tabla de contingencia 68 nos muestra en porcentajes como la gran mayoría del alumnado rechaza una hipotética formación específica fuera de sus estudios reglados de formación de profesorado (61,0%, n = 133). A pesar de ello, los alumnos de la UB parecen estar divididos en esta relación dado que un 50,0% manifiesta estar interesado (n = 50), y el 50,0% no estarlo (n = 50). El resto de universidades están en consonancia con la respuesta mayoritaria. Podemos asegurar que el interés por realizar el curso, entre otras variables depende de la universidad de procedencia, siendo la UB la única universidad que rompe con la tendencia genérica de no interesarse por el curso. A pesar de ello, se desprende de los coeficientes estadísticos ($X^2(4) = 10,881$; $C = ,218$; $p = ,028$; Máx. ($C_{2,5}) = ,707$), que esta relación de dependencia es de baja intensidad.

**Tabla 68. Tabla de contingencia (6).
Interés curso (Agrupada) * Universidad**

p = ,028 (Sig. asintótica). $X^2(4) = 10,881$ C = ,218			(2) Universidad					Total
			UB	UAB	UdL	UdG	URV	
(1) Interés curso Agrupada	Si	Recuento	50	12	11	6	6	85
		% dentro de (1)	58,8%	14,1%	12,9%	7,1%	7,1%	100,0%
		% dentro de (2)	50,0%	37,5%	26,8%	31,6%	23,1%	39,0%
		% del total	22,9%	5,5%	5,0%	2,8%	2,8%	39,0%
	No	Recuento	50	20	30	13	20	133
		% dentro de (1)	37,6%	15,0%	22,6%	9,8%	15,0%	100,0%
		% dentro de (2)	50,0%	62,5%	73,2%	68,4%	76,9%	61,0%
% del total		22,9%	9,2%	13,8%	6,0%	9,2%	61,0%	
Total	Recuento	100	32	41	19	26	218	
	% dentro de (1)	45,9%	14,7%	18,8%	8,7%	11,9%	100,0%	
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	45,9%	14,7%	18,8%	8,7%	11,9%	100,0%	

g) El interés por realizar una formación específica en iniciación al judo y el hábito de práctica deportiva.

La tabla de contingencia 69 refleja los porcentajes correspondientes a la relación de dependencia entre el interés mostrado por realizar la formación ofrecida y el hábito de práctica deportiva, entendido éste como la cantidad de disciplinas practicadas de manera significativa.

Como ya se vio anteriormente, la tendencia mayoritaria es la falta de interés por realizar dicha formación (61,0%; n = 133). Este porcentaje se mantiene o aumenta en las categorías de práctica monodeportiva y bideportiva, o lo que es lo mismo, en aquellas personas que manifiestan haber realizado uno o dos deportes de manera significativa, y baja en las personas que no han practicado deporte (58,3%) o las que han tenido una práctica polideportiva (47,5%).

Por el contrario, el 39,0% (n = 85) de los encuestados muestra interés por realizar la formación ofertada, siendo este porcentaje mayor en las personas que no han practicado deporte (41,7%) o las que han tenido una práctica polideportiva (52,5%). Por lo que podemos concluir que aquellas personas que se relacionan con una práctica deportiva plural o, por el contrario, no consideran haber realizado deporte de manera significativa muestran mayor interés en realizar una formación específica donde el centro de interés sea la iniciación a la práctica del judo. Por lo que el interés en realizar la formación, entre otros factores, está condicionado por la diversidad de vivencias físico deportivas que ha practicado el individuo significativamente o por la inexistencia de ellas.

**Tabla 69. Tabla de contingencia (7).
Interés curso (Agrupada) * Hábitos Práctica Deportiva**

p = ,033 (Sig. asintótica). X ² (3) = 8,734 C = ,196			(2) Hábitos Práctica Deportiva				Total	
			No practica deporte	Práctica monodeportiva	Práctica bideportiva	Práctica polideportiva		
(1) Interés curso Agrupada	Si	Recuento	5	18	31	31	85	
		% dentro de (1)	5,9%	21,2%	36,5%	36,5%	100,0%	
		% dentro de (2)	41,7%	26,9%	38,8%	52,5%	39,0%	
		% del total	2,3%	8,3%	14,2%	14,2%	39,0%	
	No	Recuento	7	49	49	28	133	
		% dentro de (1)	5,3%	36,8%	36,8%	21,1%	100,0%	
		% dentro de (2)	58,3%	73,1%	61,3%	47,5%	61,0%	
		% del total	3,2%	22,5%	22,5%	12,8%	61,0%	
		Total	Recuento	12	67	80	59	218
		% dentro de (1)	5,5%	30,7%	36,7%	27,1%	100,0%	
% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%			
% del total	5,5%	30,7%	36,7%	27,1%	100,0%			

Esta relación de dependencia observada entre estas dos variables obtiene un p-valor = 0,033, con un X² (3) = 8,734, siendo ésta de baja intensidad (C = ,196; Máx. (C_{2,5}) = ,707).

h) El interés por realizar una formación específica en iniciación al judo y la etapa en la cual se realizó la práctica deportiva más significativa.

Se aprecia en la tabla 70 cómo el 39% (n = 85) de los encuestados expresan interés por realizar la formación ofertada. Este porcentaje es mayor para aquellas personas que han practicado deporte de manera más significativa en la etapa de estudios secundarios (69,2%), lo practica en la actualidad (53,7%) o no ha practicado nunca deporte de manera significativa (41,7%). Por el contrario el 61,0% del total (n = 133) muestra desinterés en realizar dicha formación, siendo los porcentajes de éste mayor en aquellas personas que realizaron su práctica deportiva más significativa en la Etapa Primaria (63,0%), los que la realizaron durante la primaria y continuaron en la secundaria (63,8%), los que empezaron en secundaria y actualmente siguen su práctica (71,4%) y los que consideran que llevan practicando dicha disciplina toda su vida (76,7%).

**Tabla 70. Tabla de contingencia (8).
Interés curso (Agrupada) * Etapa Práctica Deportiva más significativa**

		(2) Etapa Práctica Deportiva más significativa								Total	
		Etapa Educación Primaria	Etapa Educación Secundaria	En la actualidad	Etapa Prim + Sec.	Etapa Sec + Actualidad	Siempre	No practica deporte	ns/hc		
<p>$p = ,017$ (Sig. exacta. Prueba de Fisher). $\chi^2 (7) = 16,564$ $C = ,266$</p>											
(1) Interés curso Agrupada	Si	Recuento	10	9	22	17	2	14	5	6	85
		% dentro de (1)	11,8%	10,6%	25,9%	20,0%	2,4%	16,5%	5,9%	7,1%	100,0%
		% dentro de (2)	37,0%	69,2%	53,7%	36,2%	28,6%	23,3%	41,7%	54,5%	39,0%
		% del total	4,6%	4,1%	10,1%	7,8%	,9%	6,4%	2,3%	2,8%	39,0%
No	Recuento	17	4	19	30	5	46	7	5	133	
		% dentro de (1)	12,8%	3,0%	14,3%	22,6%	3,8%	34,6%	5,3%	3,8%	100,0%
		% dentro de (2)	63,0%	30,8%	46,3%	63,8%	71,4%	76,7%	58,3%	45,5%	61,0%
		% del total	7,8%	1,8%	8,7%	13,8%	2,3%	21,1%	3,2%	2,3%	61,0%
Total	Recuento	27	13	41	47	7	60	12	11	218	
		% dentro de (1)	12,4%	6,0%	18,8%	21,6%	3,2%	27,5%	5,5%	5,0%	100,0%
		% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	12,4%	6,0%	18,8%	21,6%	3,2%	27,5%	5,5%	5,0%	100,0%

Se desprende de estos datos que cuando no se ha practicado nunca deporte o la práctica deportiva no está muy afianzada en los hábitos personales los sujetos tienden más a manifestar interés por la formación ofrecida, pero cuanto más afianzada está esa práctica muestran más desinterés por realizar dicha formación.

Esta relación de dependencia entre estas variables muestra un p valor = , 017, con un coeficiente $X^2(7) = 16,564$, pudiéndose considerar esta relación de dependencia de intensidad moderada - baja ($C = ,266$; $p < 0,05$; Máx. $(C_{2,8}) = ,707$).

i) La percepción con relación a las competencias profesionales para introducir el judo en las programaciones de aula y los referentes en los que se han basado las opiniones dadas en el cuestionario.

En la tabla 71 se observa que el 88,5% (n=193) de los encuestados manifiesta que no considera tener las competencias necesarias para introducir el judo en las programaciones de aula, siendo estos porcentajes mayores en aquellas personas que han basado sus opiniones en conocer alguna persona que lo haya practicado o lo practique (94,0%) y las que han basado sus opiniones exclusivamente en sus conocimientos de estudiante de la especialidad de Educación Física.

**Tabla 71. Tabla de contingencia (9).
Competencia (Agrupada) * Referentes de las opiniones y valoraciones**

			(2). Las opiniones y valoraciones que tienes de esta disciplina vienen referenciadas por ...						Total
			Práctica específica y personal (Judo)	Formación específica	Conozco a personas que lo han practicado	Literatura específica	Opinión personal como profesor de EF.	Otros	
<p>p = ,000 (Sig. exacta. Prueba de Fisher). $X^2(5) = 30,309$ C = ,387</p>									
(1). Competencia Agrupada	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	6	2	78	2	90	15	193
		% dentro de (1)	3,1%	1,0%	40,4%	1,0%	46,6%	7,8%	100,0%
		% dentro de (2)	42,9%	66,7%	94,0%	66,7%	93,8%	78,9%	88,5%
		% del total	2,8%	,9%	35,8%	,9%	41,3%	6,9%	88,5%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	8	1	5	1	6	4	25
		% dentro de (1)	32,0%	4,0%	20,0%	4,0%	24,0%	16,0%	100,0%
		% dentro de (2)	57,1%	33,3%	6,0%	33,3%	6,3%	21,1%	11,5%
		% del total	3,7%	,5%	2,3%	,5%	2,8%	1,8%	11,5%
Total		Recuento	14	3	83	3	96	19	218
		% dentro de (1)	6,4%	1,4%	38,1%	1,4%	44,0%	8,7%	100,0%
		% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,4%	1,4%	38,1%	1,4%	44,0%	8,7%	100,0%

Por el contrario sólo el 11,5% (n=25) manifiesta tener dichas competencias. Este porcentaje es superado por aquellas personas que han practicado judo y en esa experiencia han basado sus opiniones (57,1%), los que las han basado en haber realizado una formación específica (33,3%; n = 1), conocer literatura específica para introducirlo en las programaciones (33,3%; n = 1) o tener referencias a través de medios de comunicación o haber practicado algún arte marcial (21,1%; n = 4). Podemos argumentar que el haber practicado judo es la manera más significativa de reconocer tener las competencias necesarias para introducir el judo en las programaciones de aula.

Por el contrario la formación genérica recibida a nivel universitario no ayuda en la percepción competencial de los participantes de nuestro estudio. Resulta curioso que el hecho de tener un conocido que practique judo, o lo haya practicado, también influye negativamente en la percepción competencial de los individuos.

Para este supuesto obtenemos una relación de dependencia marcada por un p valor = ,000 y un coeficiente $X^2(5) = 38,309$, pudiéndose considerar esta relación de dependencia entre variables de intensidad media o moderada (C = ,387; Máx. (C_{2,6}) = ,707).

j) La percepción con relación a las competencias profesionales para introducir el judo en las programaciones de aula y el interés en realizar la formación específica.

Como ya hemos ido referenciando, el 88,5% de los encuestados tienden a valorar que no poseen las competencias necesarias para introducir el judo en las programaciones de aula. Este porcentaje es mayor en las personas que no muestran interés por realizar una formación específica (92,5%), frente al que sí muestra interés (82,4%). Por el contrario, el 11,5% valora que no tiene dichas competencias. Este porcentaje disminuye para los que no muestran interés formativo (7,5%) y aumenta en los que sí lo tienen (17,6%). Por lo que queda de manifiesto la relación de dependencia entre estas variables en tanto parece ser que existe una tendencia a realizar la formación si ya se tiene cierto grado de competencia. Aquellos que no la tienen desechan, en mayor porcentaje, realizarla.

Para este supuesto obtenemos una relación de dependencia marcada por un p valor = ,022 y un coeficiente $X^2(1) = 5,240$, pudiéndose considerar esta relación de dependencia entre variables de muy baja intensidad ($V = ,155$).

**Tabla 72. Tabla de contingencia (10).
Competencia (Agrupada) * Interés curso (Agrupada)**

p = ,022 (Sig. Asintótica). $X^2(1) = 5,240$ V = ,155			(2). Interés curso. Agrupada		Total
			Si	No	
(1). Competencia Agrupada	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	70	123	193
		% dentro de (1)	36,3%	63,7%	100,0%
		% dentro de (2)	82,4%	92,5%	88,5%
		% del total	32,1%	56,4%	88,5%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	15	10	25
		% dentro de (1)	60,0%	40,0%	100,0%
	% dentro de (2)	17,6%	7,5%	11,5%	
	% del total	6,9%	4,6%	11,5%	
Total		Recuento	85	133	218
		% dentro de (1)	39,0%	61,0%	100,0%
		% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	39,0%	61,0%	100,0%

k) La percepción sobre conocimiento subjetivo de literatura específica y los referentes en los que se han basado las opiniones dadas en el cuestionario.

Tan sólo el 1,8% ($n = 4$) de los encuestados reconocen tener conocimiento de literatura específica que les ayude a introducir el judo en las programaciones curriculares. Este porcentaje es mucho mayor en las personas que han basado sus opiniones en la realización de alguna formación específica (67,7%), frente al resto de opciones que marcan sus porcentajes por debajo del 1,2%. Para el 98,2% que reconoce no tener dicho conocimiento encontramos un porcentaje sustancialmente menor en aquellas personas que han basado sus opiniones en la realización de alguna formación específica (33,3%) frente al resto de referentes que muestran porcentajes superiores al 98,2% alcanzando en algunas ocasiones el 100% de las respuestas.

**Tabla 73. Tabla de contingencia (11).
Literatura (Agrupada) * Referentes de las opiniones y valoraciones**

			(2) Las opiniones y valoraciones que tienes de esta disciplina vienen referenciadas por ...						Total
			Práctica específica y personal (Judo)	Formación específica	Conozco a personas que lo han practicado	Literatura específica	Opinión personal como profesor de EF.	Otros	
<p>$p = ,003$ (Sig. exacta. Prueba de Fisher). $X^2(5) = 71,197$ $C = ,496$</p>									
(1) Literatura Agrupada	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	14	1	82	3	95	19	214
		% dentro de (1)	6,5%	,5%	38,3%	1,4%	44,4%	8,9%	100,0%
		% dentro de (2)	100,0%	33,3%	98,8%	100,0%	99,0%	100,0%	98,2%
		% del total	6,4%	,5%	37,6%	1,4%	43,6%	8,7%	98,2%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	0	2	1	0	1	0	4
		% dentro de (1)	,0%	50,0%	25,0%	,0%	25,0%	,0%	100,0%
		% dentro de (2)	,0%	66,7%	1,2%	,0%	1,0%	,0%	1,8%
		% del total	,0%	,9%	,5%	,0%	,5%	,0%	1,8%
Total		Recuento	14	3	83	3	96	19	218
		% dentro de (1)	6,4%	1,4%	38,1%	1,4%	44,0%	8,7%	100,0%
		% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,4%	1,4%	38,1%	1,4%	44,0%	8,7%	100,0%

Queda de manifiesto la relación de dependencia entre estas variables en tanto parece ser que las personas que han basado sus opiniones a partir de sus experiencias en alguna formación específica son más proclives a considerar que conocen literatura específica respecto a la introducción del judo en edades tempranas. Por el contrario las personas que han basado sus opiniones en otro tipo de referentes muestran de manera genérica el no conocer este tipo de literatura.

Entre estas dos variables encontramos un $X^2(5) = 71,197$ con un p-valor = 0,003 luego se acepta la hipótesis alternativa que indica una relación de dependencia entre variables, en este caso de alta intensidad según los valores del coeficiente de contingencia ($C = ,496$; Máx. ($C_{2,6}$) = ,707).

l) La percepción sobre el conocimiento de literatura específica y la realización de determinadas asignaturas universitarias relacionadas con la disciplina de estudio.

Como hemos visto anteriormente, tan sólo el 1,8% ($n = 4$) de los encuestados reconocen tener conocimiento de literatura específica que les ayude a introducir el judo en las programaciones curriculares.

Tabla 74. Tabla de contingencia (12).
Literatura (Agrupada) * Asignatura universitaria relacionada con la disciplina de estudio

			(2). Indica si has cursado alguna asignatura universitaria dentro de tu especialidad relacionada con ...				Total
			Actividades y/o deportes de lucha	Judo	Artes Marciales	No	
<p>$p = ,047$ (Sig, exacta. Prueba de Fisher).</p> <p>$\chi^2 (3) = 54,160$</p> <p>$C = ,446$</p>							
(1) Literatura. Agrupada	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	32	0	1	181	214
		% dentro de (1)	15,0%	,0%	,5%	84,6%	100,0%
		% dentro de (2)	100,0%	,0%	100,0%	98,4%	98,2%
		% del total	14,7%	,0%	,5%	83,0%	98,2%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	0	1	0	3	4
		% dentro de (1)	,0%	25,0%	,0%	75,0%	100,0%
	% dentro de (2)	,0%	100,0%	,0%	1,6%	1,8%	
	% del total	,0%	,5%	,0%	1,4%	1,8%	
Total	Recuento	32	1	1	184	218	
	% dentro de (1)	14,7%	,5%	,5%	84,4%	100,0%	
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	14,7%	,5%	,5%	84,4%	100,0%	

La única persona que manifiesta haber realizado formación específica en judo como parte de sus estudios reglados universitarios manifiesta conocer este tipo de literatura (100%), pero quizás, la relación más significativa entre estas variables se encuentra en ver, que sí el 98,2% del total de los encuestados reconoce no tener conocimiento de una literatura específica que les ayude a introducir el judo en las programaciones de aula, este valor aumenta al 100% en las personas que han realizado alguna formación relacionada con actividades y/o deportes de lucha. Por lo que podemos concluir que cuando se ha realizado la formación mencionada no se han presentado suficientes recursos bibliográficos que ayuden a los discentes en la introducción del judo en el contexto escolar, y muy posiblemente es poco o nada trabajado en dichos planteamientos universitarios.

Entre estas dos variables encontramos un valor de $\chi^2(3) = 54,160$ con un p-valor = 0,047 luego se acepta la hipótesis alternativa que indica una relación de dependencia entre variables, en este caso con una intensidad moderada según los valores del coeficiente de contingencia ($C = ,446$; Máx. ($C_{2,4}$) = ,707).

m) La percepción sobre la necesidad de utilizar recursos materiales específicos y ser un buen complemento extraescolar.

El 84,4% de los encuestados tienden a valorar que para introducir el judo en las programaciones de aula no son necesarios recursos materiales específicos y caros. Este porcentaje es mayor en las personas que valoran que el judo es un buen complemento extraescolar (86,0%), frente a los que opina contrariamente que no lo es (54,5%).

**Tabla 75. Tabla de contingencia (13).
Recursos materiales (Agrupada) * Complemento Extraescolar**

p = ,016 (Sig, exacta. Prueba de Fisher). $\chi^2 (1) = 7,846$ V = ,186			(2) ¿Consideras la disciplina del judo como un buen complemento físico-deportivo extraescolar?		Total
			Si	No	
(1) Recursos materiales (Agrupada)	Tendencia a estar desacuerdo	Recuento	178	6	184
		% dentro de (1)	96,7%	3,3%	100,0%
		% dentro de (2)	86,0%	54,5%	84,4%
		% del total	81,7%	2,8%	84,4%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	29	5	34
		% dentro de (1)	85,3%	14,7%	100,0%
% dentro de (2)		14,0%	45,5%	15,6%	
	% del total	13,3%	2,3%	15,6%	
Total	Recuento	207	11	218	
	% dentro de (1)	95,0%	5,0%	100,0%	
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	95,0%	5,0%	100,0%	

Del 15,6% que valora que sí son necesarios dichos materiales, encontramos un porcentaje mayor para aquellas personas que opinan que no es un buen complemento extraescolar (45,5%) frente a las que sí lo consideran (14,0%). Por lo que queda de manifiesto la relación de dependencia entre estas variables en tanto parece ser que las personas que no perciben la necesidad de este tipo de recursos en mayor medida también tienden a percibirla como una buena práctica extraescolar, por el contrario las personas que sí valoran la necesidad de recursos específicos y caros para su introducción no tienden a percibir dicha idoneidad como materia extraescolar.

La intensidad de esta relación de dependencia es baja (V = ,186) arrojando unos valores para p = ,016 y un coeficiente $\chi^2(1) = 7,846$.

n) La percepción de agresividad y ser un buen complemento físico – deportivo extraescolar.

El 76,6% (n=167) de los encuestados tienden a estar en desacuerdo con la afirmación de que el judo potencia más agresividad que otras disciplinas físico deportivas. Este porcentaje es mayor en las personas que consideran que el judo es un buen complemento extraescolar (78,7%), frente al que no lo considera (36,4%).

**Tabla 76. Tabla de contingencia (14).
Agresividad (Agrupada) * Complemento físico-deportivo extraescolar**

<p>p = ,004 (Sig. exacta. Prueba de Fisher). X² (1) = 10,468 V = ,214</p>			(2) ¿Consideras la disciplina del judo como un buen complemento físico-deportivo extraescolar?		Total
			Si	No	
(1) Agresividad Agrupada	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	163	4	167
		% dentro de (1)	97,6%	2,4%	100,0%
		% dentro de (2)	78,7%	36,4%	76,6%
		% del total	74,8%	1,8%	76,6%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	44	7	51
		% dentro de (1)	86,3%	13,7%	100,0%
	% dentro de (2)	21,3%	63,6%	23,4%	
	% del total	20,2%	3,2%	23,4%	
Total		Recuento	207	11	218
		% dentro de (1)	95,0%	5,0%	100,0%
		% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	95,0%	5,0%	100,0%

Por el contrario el 23,4% (n=51) está de acuerdo con dicha afirmación, siendo este porcentaje mayor en aquellas personas que obvian las bonanzas del judo como complemento extraescolar (63,6%) frente a las que manifiestan que si posee esta virtud (21,3%). Por lo que queda de manifiesto la relación de dependencia entre estas variables en tanto parece ser que las personas que perciben el judo como una práctica que genera agresividad también tienden a considerar en mayor medida que no es un buen complemento extraescolar, por el contrario los que no lo valoran bajo el parámetro de la agresividad en su práctica tienden valorarlo positivamente como actividad extraescolar.

La relación de dependencia entre estas dos variables está marcada por un valor para p = ,004 y un coeficiente X²(1) = 10,468, no obstante, el grado de asociación es de baja intensidad (V =, 214).

ñ) La percepción de agresividad y el interés por realizar una formación específica.

Como hemos presentado en la tabla anterior, el 76,6% (n = 167) de los encuestados tienden a estar en desacuerdo con la afirmación de que el judo potencia más agresividad que otras disciplinas físico deportivas. Este porcentaje es mayor en las personas que han mostrado interés por realizar un curso de formación (85,9%), frente al que no lo han mostrado (70,7%). Por el contrario el 23,4% (n = 51) está de acuerdo con dicha afirmación, siendo este porcentaje mayor para aquellas personas que no muestran interés por realizar el curso (29,3%) frente a las que si lo muestran (14,1%).

**Tabla 77. Tabla de contingencia (15).
Agresividad (Agrupada) * Interés en realizar una formación (Agrupada)**

p = ,010 (Sig. Asintótica). X ² (1) = 6,690 V = ,175			(2) Interés curso (Agrupada)		Total
			Si	No	
(1) Agresividad (Agrupada)	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	73	94	167
		% dentro de (1)	43,7%	56,3%	100,0%
		% dentro de (2)	85,9%	70,7%	76,6%
		% del total	33,5%	43,1%	76,6%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	12	39	51
		% dentro de (1)	23,5%	76,5%	100,0%
		% dentro de (2)	14,1%	29,3%	23,4%
		% del total	5,5%	17,9%	23,4%
Total	Recuento	85	133	218	
	% dentro de (1)	39,0%	61,0%	100,0%	
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	39,0%	61,0%	100,0%	

Por lo que queda de manifiesto la relación de dependencia entre estas variables en tanto parece ser que las personas que perciben el judo como una práctica que genera agresividad también tienden a desechar en mayor medida una posible formación, por el contrario los que no lo valoran tienden a mostrar más interés por realizarla.

La relación de dependencia entre estas dos variables está marcada por un valores para p = ,010 y un coeficiente X²(1) = 6,690, no obstante, el grado de asociación es de muy baja intensidad (V = ,175).

o) La percepción con relación a las competencias profesionales para introducir el judo en las programaciones de aula y la percepción de agresividad.

El 85,5% (n = 193) de los encuestados tienden a valorar no tener las competencias profesionales para introducir el judo en las programaciones de aula. Este porcentaje es mayor en las personas que valoran que el judo genera agresividad en su práctica (98,0%), frente al que no valora (85,6%). Por el contrario el 11,5% (n = 25) valora que sí posee dichas competencias, siendo este porcentaje mayor para aquellas personas que opinan que el judo no genera agresividad en su práctica, al menos más que otras disciplinas, (14,4%) frente a las que sí lo consideran (2,0%). Por lo que queda de manifiesto la relación de dependencia entre estas variables en tanto parece ser que las personas que no valoran tener las competencias necesarias en mayor medida también tienden a percibirla como una práctica que genera agresividad, por el contrario las personas que se sienten competentes tienden a no percibirla de dicha forma.

**Tabla 78. Tabla de contingencia (16).
Competencia (Agrupada) * Agresividad (Agrupada)**

p = ,012 (Sig, exacta. Prueba de Fisher). $X^2(1) = 5,927$ V = ,165			Agresividad (Agrupada)		Total
			Tendencia a estar en desacuerdo	Tendencia a estar de acuerdo	
(1) Competencia (Agrupada)	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento % dentro de (1) % dentro de (2) % del total	143 74,1% 85,6% 65,6%	50 25,9% 98,0% 22,9%	193 100,0% 88,5% 88,5%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento % dentro de (1) % dentro de (2) % del total	24 96,0% 14,4% 11,0%	1 4,0% 2,0% ,5%	25 100,0% 11,5% 11,5%
	Total	Recuento % dentro de (1) % dentro de (2) % del total	167 76,6% 100,0% 76,6%	51 23,4% 100,0% 23,4%	218 100,0% 100,0% 100,0%

La intensidad de esta relación de dependencia es baja (V = ,165) arrojando unos valores para p = ,012 y un coeficiente $X^2(1) = 5,927$.

p) La percepción sobre la necesidad de utilizar recursos materiales específicos y caros y la percepción de agresividad.

El 84,4% (n = 184) de los encuestados tienden a valorar que para introducir el judo en las programaciones de aula no son necesarios recursos materiales específicos y caros.

Este porcentaje es mayor en las personas que valoran que el judo no genera agresividad en su práctica (88,0%), frente al que sí lo valora (72,5%). Por el contrario el 15,6% (n = 34) valora que sí son necesarios dichos materiales, siendo este porcentaje mayor para aquellas personas que opinan que el judo genera agresividad en su práctica, (27,5%) frente a las que no lo consideran (12,0%). Por lo que queda de manifiesto la relación de dependencia entre estas variables en tanto parece ser que las personas que no perciben la necesidad de este tipo de recursos en mayor medida también tienden a percibirla como una práctica que no genera más agresividad que otras disciplinas, por el contrario las personas que sí valoran la necesidad de recursos específicos y caros para su introducción tienden a percibirla como potenciadora de agresividad.

**Tabla 79. Tabla de contingencia (17).
Recursos materiales (Agrupada) * Agresividad (Agrupada)**

p = ,008 (Sig. Asintótica). $X^2(1) = 7,107$ V = ,178			Agresividad (Agrupada)		Total
			Tendencia a estar en desacuerdo	Tendencia a estar de acuerdo	
(1) Recursos materiales (Agrupada)	Tendencia a estar en desacuerdo	Recuento	147	37	184
		% dentro de (1)	79,9%	20,1%	100,0%
		% dentro de (2)	88,0%	72,5%	84,4%
		% del total	67,4%	17,0%	84,4%
	Tendencia a estar de acuerdo	Recuento	20	14	34
		% dentro de (1)	58,8%	41,2%	100,0%
	% dentro de (2)	12,0%	27,5%	15,6%	
	% del total	9,2%	6,4%	15,6%	
Total	Recuento	167	51	218	
	% dentro de (1)	76,6%	23,4%	100,0%	
	% dentro de (2)	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	76,6%	23,4%	100,0%	

La intensidad de esta relación de dependencia es baja (V = ,181) arrojando unos valores para p = ,008 y un coeficiente $X^2(1) = 7,107$.

6.6. Conclusiones.

Como punto final a esta fase de nuestra investigación, a partir de la globalidad de los análisis presentados, se argumentarán determinadas conclusiones que intentarán ser ubicadas en nuestro contexto de estudio.

a) Las modalidades deportivas más practicadas por el conjunto de los estudiantes encuestados son las de equipo, y más concretamente el fútbol y el baloncesto. Este

hecho condiciona potencialmente las futuras programaciones de los sujetos de estudio a favor de éstas actividades. Se entiende que las programaciones docentes están subordinadas al dominio del profesor sobre los recursos utilizados y de sus creencias personales (Castejón 2005, citado en Robles Rodríguez, 2008:44).

Valoramos, y coincidimos con Castejón y col. (2004), citados en Ruiz, Dos Santos, Estevan y Falcó (2011:621), que esta circunstancia crea un círculo vicioso que tapon a en cierta medida que otras disciplinas deportivas válidas, entre las que destacamos el judo, no sean contempladas en las programaciones docentes. Son las más practicadas, y por ende sobre las que los docentes tienen un mayor dominio y conocimiento, situación que las lleva a ser mayormente elegidas para introducirlas en las programaciones; esto a su vez, les proporciona ser conocidas por una gran masa social y por lo tanto les facilita una gran difusión, que finalmente converge en volver a ser elegidas como disciplinas a practicar. Este pudiera ser uno de los motivos por los que la disciplina de estudio se excluye de dichas programaciones.

b) Los futuros docentes no muestran un rechazo explícito hacia la disciplina del judo. Todo lo contrario, muestran una actitud favorable a caballo entre las intensidades baja y moderada, valoran que puede ayudar a desarrollar los principales elementos curriculares de manera positiva (un alto grado, aunque de baja intensidad), le atribuyen un potencial educativo notable y es considerado como un buen complemento extraescolar. En cierta medida se valora que puede sumar, más que restar, en la educación de niños y niñas, y que está en relativa consonancia con las exigencias curriculares en lo que se refiere al área de Educación Física. No obstante, la actitud es más favorable en función del ciclo en el que nos situemos. Según avanzamos de nivel la actitud mejora, por lo que podemos afirmar que es percibida como una práctica físico deportiva más adecuada para niños de edad avanzada (8 a 12 años) que en edades iniciales (6-7 años).

c) Las aportaciones de determinados autores, entre los que destacamos a Camerino y col. (2011), Espartero y Gutiérrez (2005) y Robles (2008), que exponen que el judo está poco considerado como recurso didáctico en los planteamientos docentes, se reafirman en nuestro estudio. Solamente un mínimo porcentaje de los encuestados manifiesta haber practicado judo en las clases regladas del área de Educación Física.

d) No podemos ratificar totalmente los motivos que estos autores exponen para que se dé esta circunstancia de exclusión. Si bien es cierto, que nuestro estudio deja de manifiesto que percibir el judo bajo los parámetros de disciplina agresiva, masculinizada o que necesita de recursos materiales específicos y caros para su práctica condiciona negativamente la actitud (la percepción de agresividad de manera más relevante), también revela que sólo una minoría de los encuestados manifiesta percibirlo con dichas características.

e) La falta de competencia por parte de los encuestados (88,53%) y el escaso conocimiento de literatura específica que le ayude a su cometido docente (1,83%) se valoran mucho más indicativos para entender la falta de interés en introducir el judo en los planteamientos docentes. Como pasaba en los supuestos anteriores, ambos condicionan negativamente la actitud (la falta de competencia con mayor intensidad que la falta de conocimiento de literatura), con la diferencia que éstos últimos son compartidos por una amplia mayoría.

f) No es de extrañar la falta de competencias profesionales para introducir el judo en las programaciones de aula si conjugamos dos circunstancias. La primera relacionada con la práctica deportiva minoritaria de esta disciplina por parte de los docentes; este hecho, como ya hemos comentado, comporta una falta de dominio funcional y éste a su vez influye en la percepción competencial. La segunda relacionada con la poca presencia curricular que el judo en particular, y las actividades de lucha en general, tiene en los estudios universitarios que los especialistas para la etapa de Educación Primaria reciben (recordemos que el 84,4% reconocen no haber realizado ningún tipo de asignatura que pueda estar en consonancia con la disciplina de estudio).

g) Esta información nos lleva a considerar estos factores como las principales barreras que puede encontrar el judo para no ser introducido en las programaciones docentes y que inciden negativamente sobre la norma subjetiva y la percepción de control (elementos presentes en la teoría de la acción planificada de Azjen, 1988). Los docentes perciben que en los entornos similares al suyo y por su propia experiencia académica el judo no tiene peso curricular, al mismo tiempo esa misma experiencia académica, que no contempla la disciplina de estudio, no le permite adquirir habilidades

necesarias para considerarse competente, recayendo el peso competencial en la práctica deportiva del judo que, a su vez, como hemos visto anteriormente es minoritaria.

h) En la etapa de Educación Secundaria aumenta el porcentaje de personas que manifiestan haber practicado la disciplina de estudio dentro de las clases de Educación Física. A pesar de ello, podemos seguir considerándolo muy bajo (14,2%), a sabiendas que a nivel nacional es el deporte de combate que más presencia tiene en el currículum de las instituciones universitarias que preparan a los profesionales de esta etapa educativa (Villamón, Espartero y Gutiérrez, 2001; citados en Villamón y col., 2005:14). Señalan Simões, Gomes y Avelar (2012:14) que dichos estudios no proporcionan a los graduados las herramientas necesarias para que puedan enseñarse eficazmente, manifestando una falta de conocimiento práctico. Quizás por ello tampoco en la etapa secundaria tienen una presencia significativa.

i) El escaso conocimiento de literatura específica que les ayude a su cometido docente podría estar fundamentado en tres supuestos. El primero relacionado con la pobreza de propuestas metodológicas (en este caso coincidiría con los autores referenciados anteriormente), el segundo relacionado con la falta de necesidad o interés en buscar dicha literatura (en este supuesto estaría más relacionado con las necesidades académicas e intereses personales), y el tercero y último, la combinación de ambos.

j) El referente en el que se han basado las valoraciones arroja información significativa para nuestro estudio:

- En la estela de conclusiones anteriores, el haber practicado judo (6,4 %) es la opción más sólida para contemplar esta disciplina como recurso en las programaciones de aula. Las opiniones basadas en haberlo practicado como disciplina físico-deportiva muestran una actitud más positiva, una mejor opinión con relación a su hipotética incidencia curricular, un mayor potencial educativo, y, como ya hemos señalado anteriormente, una mayor percepción de competencia. Todo lo contrario para las opiniones basadas en los conocimientos exclusivos como estudiante de la especialidad de Educación Física (44,0 %) por lo que, en términos generales, se observa que la formación universitaria recibida,

independientemente de que no contemple el judo de manera explícita, no fomenta su introducción en el contexto de estudios primarios.

- Se detecta que las personas que han basado sus opiniones en tener algún conocido que practique o haya practicado judo (38,1%) muestran una actitud más positiva hacia el judo, interpretan que la incidencia curricular que éste puede ejercer es considerable y el potencial educativo atribuido también es substancial. En este sentido el tener un conocido que practique judo juega a favor de la disciplina de estudio. Pero curiosamente el tener un conocido con esta característica hace que la percepción en la competencia profesional necesaria para introducir el judo sea menor. En otras palabras, el mensaje que transmiten los practicantes de judo está relacionado con las bonanzas educativas del judo (este apartado ya se trató en el marco teórico) pero a su vez dejan de manifiesto que sus requerimientos prácticos no están al alcance de todo el mundo. Por ello, conjuntamente con otros factores anteriormente señalados, y a pesar de no ser rechazada desde un punto de vista educativo, un porcentaje importante de docentes pueden declinar su práctica y dejar ésta en manos de especialistas que ejerzan su labor principalmente a nivel extraescolar.

- k) Se cree importante señalar una peculiaridad que queda oculta en la opción “otros” en relación con los referentes sobre los cuales se han basado las opiniones. Un conjunto de personas matiza dentro de esta opción que opina basándose en la práctica de distintas artes marciales. Estas respuestas comulgan con la interpretación que hace partícipe al judo del conjunto de estas disciplinas y comparte con ellas múltiples características.

- l) Curioso observar que el hecho de haber realizado alguna asignatura universitaria vinculada a actividades de lucha y/u oposición no muestra diferencias con relación a la actitud ni tampoco sobre la opinión de la teórica incidencia curricular del judo. Evidentemente se desconoce a partir de los análisis de datos realizados el enfoque de dicha formación y si ésta contempla la disciplina del judo dentro de los contenidos de la misma. Quizás una línea de investigación paralela podría intentar indagar sobre este supuesto.

m) Se observa que los alumnos de la UB marcan valores más elevados con relación a la incidencia curricular del judo sobre los contenidos específicos del área de Educación Física y el potencial educativo respecto a otras universidades, por lo que parece indicar que en algún sentido y por algún motivo desconocido para nosotros los alumnos de esta universidad tienden, con relación a sus homólogas, a una mejor consideración del judo.

n) Parece ser que el mensaje sobre los valores educativos inherentes a la práctica del judo tiene cierto calado en el tejido social y seguramente sus practicantes así lo transmiten (recordemos que el 38,1 % han realizado sus valoraciones basándose en conocer a alguien que lo ha practicado), pero los y las docentes no consideran tener las herramientas necesarias para poder introducirlo dentro de las programaciones escolares. Delante de esta falta competencial y de conocimiento de recursos escritos sobre los que apoyarse profesionalmente, los docentes eligen para introducir en las programaciones otro tipo de recursos sobre los que su nivel competencial es más elevado, encontrar literatura sobre como introducirlos es mucho más prolífera e inclusive institucionalmente están mucho más aceptados.

ñ) Si uno de los motivos más relevantes para que el judo no sea considerado en las programaciones docentes lo podemos encontrar en la falta de competencia profesional para este menester en el colectivo estudiado, nos planteamos cómo podría influir una formación que contemple el judo como eje central en la percepción de su competencia profesional, en su actitud y opiniones de manera generalizada con relación a la disciplina de estudio. Esta pregunta nos abre el camino a una nueva fase en nuestra investigación que tendrá como punto de partida el realizar una formación a docentes relacionada con el proceso de iniciación al judo en el contexto escolar que nos atañe, y de esta manera poder estudiar los efectos que pueda tener sobre las principales variables presentadas en nuestro estudio.



Capítulo VII

Intervención educativa.

Curso de formación: “El judo como recurso educativo para el área de Educación Física. Una propuesta basada en metodologías alternativas”.

7.1. Introducción

Como antesala a la segunda parte de nuestro estudio, se introduce a modo de variable independiente una formación, como se explicó en el capítulo dedicado a la metodología, en el contexto general de la investigación. El interés principal que ésta suscita en nuestro contexto de estudio está vinculado a la comparativa de la percepción educativa del judo y la actitud hacia esta disciplina como recurso didáctico en la etapa de Educación Primaria en dos momentos diferentes cogiendo como elemento vertebrador la realización de la formación mencionada.

En este capítulo se presentará dicha formación exponiendo para ello los principales parámetros que la articulan y materializan. La evaluación del proceso instructivo en lo referente a los objetivos de estudio será parte de un nuevo capítulo que se presentará posteriormente.

7.2. Bases teóricas del modelo metodológico presentado para la enseñanza del judo en edades tempranas.

Considerando que el proceso de iniciación deportiva, en edades tempranas e independientemente del contexto donde se desarrolle, debe focalizarse en comprender la lógica interna del deporte que se aprende (fundamentos de juego, fases, principios, roles y alternativas, elementos básicos, etc.,...), asimilar sus principios técnico – tácticos, adquirir hábitos higiénicos-educativos y satisfacer las necesidades psicológicas de diversión (Antón y Dolado, 1997; citados en Villora y col. 2009:18), la experiencia acumulada por el investigador y las reflexiones presentadas en el marco teórico se cree oportuno fundamentar la formación a realizar bajo parámetros metodológicos alternativos al modelo técnico y tradicional de la enseñanza deportiva en general y en nuestro caso para el judo en particular.

Si quisiéramos formalizar una propuesta formativa bajo parámetros tradicionales de la enseñanza de judo tendríamos unas directrices definidas y restringidas por los antecedentes establecidos en una extensa y aceptada bibliografía. El ámbito de actuación está cerrado y concretado con anterioridad. Pensamos que no es así para el desarrollo de una propuesta didáctica basada en un modelo alternativo y se debe aportar

toda la información relevante que ayude a comprender la totalidad del planteamiento propuesto en este estudio.

Autores como Castarlenas, J.L.L., Amador, F., Carratalà, V. han trabajado en propuestas teórico – prácticas alternativas al modelo tradicional. Estas propuestas son el punto de partida para la nuestra, aunque el resultado final vendrá dado por algunas de las consideraciones de dichos autores y por otras aportaciones que se consideran relevantes y que darán cuerpo a la aquí presentada.

El resultado es una propuesta metodológica específica y especial. Específica con relación a la didáctica de la actividad física, el contexto en el cual se aprende y la disciplina de estudio, y especial en función de los individuos a los que va dirigido el proceso de enseñanza y aprendizaje que en nuestro caso son niños y niñas en edad escolar.

Al introducir una propuesta formativa basada en la enseñanza de una única disciplina físico-deportiva y según la interpretación de modelos desarrollada por Devís y Sánchez (1996), podemos concluir que la propuesta metodológica presentada está relacionada con los llamados modelos verticales de enseñanza deportiva. Estos autores consideran a Horts Wein como el autor más representativo de esta tendencia. Estos modelos, como ya se vio en el primer capítulo del marco teórico, se caracterizan porque su desarrollo, desde un principio, es en torno al deporte elegido. Mantienen una cierta relación con el modelo tradicional en el hecho de que la enseñanza se ciñe a un único deporte. Sin embargo, presentan como alternativa la aproximación simultánea a elementos técnicos y tácticos desde un inicio del aprendizaje. Mediante juegos en que quedan reducidas las condiciones del juego real, los jugadores y jugadoras van entrando en contacto con los elementos del deporte estándar. Resulta importante cuidar la progresión de los juegos desde la versión mini del deporte hasta la versión definitiva del mismo (LLeixà, 2003:92). Se parte de la presunción de que existen transferencias de los juegos utilizados como recurso metodológico al deporte que se practica (Contreras, 1998:226).

No obstante, la propuesta presentada también tiene puntos en común con los diseños estructurales y comprensivos ya que para desarrollar el modelo que aquí se muestra se consideran los aspectos estructurales de la disciplina en cuestión (aspectos

reglamentarios, tácticos y técnicos) al mismo tiempo que son consideradas características constructivistas en el conjunto del planteamiento: partir del nivel de desarrollo del alumno, asegurar la construcción de aprendizajes significativos y que estos sean, dentro de lo posible, realizados por sí mismos, buscando que estos nuevos aprendizajes se basen en los esquemas de conocimiento ya existentes.

A pesar de la defensa de los modelos alternativos, tal y como expresan Viciano y Delgado (1999:56) con relación a los diferentes estilos de enseñanza, no deberíamos rechazar aquellos estilos de corte más tradicionales simplemente por ser una metodología más instructiva. Valoramos en función de los objetivos perseguidos la posibilidad de introducir determinados contenidos de manera más directiva sin que esta altere significativamente la visión global del proceso y sea utilizada a modo de complemento.

7.2.1. Selección de actividades.

Côte y Hay (2002) plantean una evolución en la presentación de las actividades para la práctica deportiva, diferenciando cuatro etapas (citados en Lorenzo y Sampaio, 2005:65).

- *Juego libre*, caracterizado por la diversión, por no estar controlado por ningún entrenador, en el que no existen correcciones, y donde el niño se centra en el proceso, obteniendo un placer inmediato.
- *El juego deliberado*, similar al anterior, pero en el que ya existe un monitor que aporta orientaciones. Este tipo de actividad caracteriza a los deportistas hasta aproximadamente los 12 años.
- *El entrenamiento estructurado*, regulado por un entrenador, se caracteriza por una orientación hacia la mejora del rendimiento y, por tanto, se centra en el resultado.

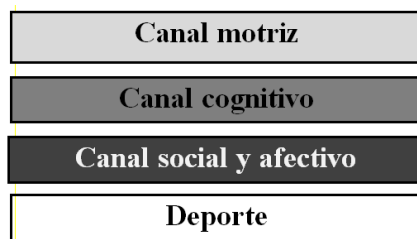
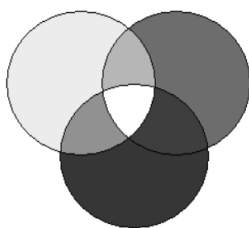
- *El entrenamiento deliberado*, con una planificación cuidadosa del entrenamiento, donde la gratificación que se obtiene no es inmediata y es fundamentalmente extrínseca. Se observa a partir de los 16 años

Dado que el tipo de alumnado final de los aprendizajes ofrecidos está comprendido en las dos primeras etapas definidas por estos autores, conjuntamente con las propuestas de Castarlenas y Molina (2002), estructuraremos el proceso de enseñanza y aprendizaje que aquí se presenta a través de juegos y actividades lúdicas.

“Hace algún tiempo el juego ha dejado de ser considerado como una actividad banal y poco seria. Hoy en día, el juego no sólo está aceptado, sino que se le considera uno de los principales elementos educativos. La valoración del juego por parte de los docentes es ya un hecho generalizado y son cada vez más los trabajos teóricos que destacan las distintas posibilidades que el juego ofrece como medio de aprendizaje, de transmisión de valores, de relación social, de integración, etc.” (Cáceres y col., 1995:51, citando a Guitart, 1990; Bicchioni y de Vecchi, 1991). Además, si analizamos el currículum escolar observamos que el juego tiene una duplicidad de funciones. Constituye a la vez un contenido educativo de la Educación Física y un recurso metodológico tanto de ésta como de otras áreas del currículum (Lleixà, 2003:83).

Pongamos atención en las siguientes aportaciones que se alinean en la idoneidad de introducir el judo a través de actividades lúdicas.

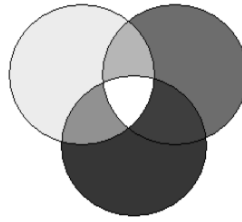
a) Según Bloom (citado en Ruiz Munuera, 2003b: 39) el deporte puede ser un medio que propicie la educación integral del individuo entendiendo esta



como aquella que incide en los tres canales educativos: el cognitivo, el motriz y el social y afectivo.

b) Según Wallon (1968), del juego tiene un papel primordial en el desarrollo de la persona destacando las siguientes funciones (Omeñaca y Ruiz, 2005:15; Navarro, 2002:82; Ortí, 2004:56):

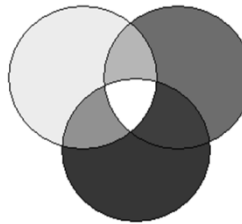
- Función sensorio motriz (habilidad, precisión)
- Función de articulación (frases, memoria)
- Función de sociabilidad (formación de grupos, equipos, pandillas)



Función sensorio motriz
Función intelectual
Función social y afectiva
El juego

En palabras de Wallon (1968): “De siglo en siglo, los juegos señalan el advenimiento de las funciones más diversas, funciones sensorio-motrices con sus pruebas de habilidad, de precisión, velocidad, pero también intelectual y de rapidez de reacción diferencial”(…)”funciones de sociabilidad, bajo el pretexto de esos partidos que oponen a los equipos, a los clanes, a las bandas, donde los “roles” son atributos en vistas a la colaboración más eficaz para el triunfo común sobre el adversario.”

c) De lo expresado por “Kano” sobre la disciplina que el mismo confecciono³⁴ se puede interpretar que al hablar de “fortalecimiento físico” y



Fortalecimiento físico
Fortalecimiento intelectual
Beneficio mutuo
Judo

“preparación del cuerpo” se refiere al canal motriz, al hablar de “fortalecimiento mental y preparación espiritual” se refiere al canal cognitivo (y sobre todo en lo referente al conocimiento sobre nosotros mismos) y al hablar del “perfeccionamiento en beneficio mutuo”, siendo este un principio de socialización, se refiere al canal socio – afectivo. Por tanto queda demostrado que Jigoro Kano perseguía un método educativo tal cual lo entendemos en la actualidad.

Podemos concluir, a partir de las tres aportaciones mencionadas que la finalidad de la práctica deportiva, el juego y el judo son el desarrollo integral de la persona entendiendo éste como el desarrollo global de los aspectos motrices, cognitivos y

³⁴ “El judo es el camino más eficaz para el fortalecimiento tanto físico como mental. Con el entrenamiento, se disciplina y prepara el cuerpo y el espíritu mediante la práctica de las técnicas de ataque y defensa; con ello conoceremos lo esencial de este camino. La utilización continua de estas técnicas es la meta fundamental del Judo; superándose uno mismo hasta el perfeccionamiento en beneficio del mundo” (citado en Taira, 2009a:36)

afectivos-sociales. Por ende, no es extraño que podamos introducir el judo a partir de actividades lúdicas porque en sí es un juego.

Coincidimos con Cecchini (1989) que debemos considerar que el judo es un juego entre dos seres pensantes, que se convierte en un duelo sociomotor mediante actos físicos de carácter integrador (p. 141). “Es un juego, y como todo juego se aprende jugando. Es imprescindible una habituación al mismo, fundamentada en la experiencia y en la exploración del propio cuerpo por medio de nuestras reacciones corporales, en función de las posibilidades de ataque y defensa propias y las que nos obligue el adversario. Los movimientos técnicos perfeccionados vienen después, ya que el excesivo tecnicismo en las primeras etapas, apartando al alumno de su propia realidad, sería perjudicial” (p. 17).

Los profesores de judo pueden y deben utilizar el juego como método de enseñanza y aprendizaje. De esta manera los niños aprenderán “de una manera más natural, divertida e intuitiva” (Urrea, 2011:198), a sabiendas que, a través del juego, los docentes pueden conseguir una educación integral de su alumnado (Cifo y Alonso, 2014:282).

Desde un modelo integrador, una propuesta basada en actividades lúdicas debe orientarse al desarrollo de la persona para que posteriormente se potencien aspectos específicos, debe constituir una vía de aprendizaje cooperativo, siendo imprescindible que mantenga a todos los participantes en actividad y evite los jugadores espectadores. Buscará un buen equilibrio entre actividad y descanso, todo juego debe suponer un reto alcanzable, se evitarán que siempre destaquen los mismos, se dará más importancia al proceso que al resultado y se intentará que el interés de los juegos practicados siempre sea elevado (Velázquez, García, del Valle y Díaz, 2006:17).

Ahora bien, los juegos que formen parte del proceso formativo relacionado con la enseñanza del judo deben ser seleccionados, según nuestra consideración, a partir de dos parámetros principales:

- a) La lógica interna de los juegos.
- b) Las finalidades perseguidas con su aplicación.

a) La lógica interna de los juegos viene dada por la imposición de un sistema de obligaciones que orientará a los jugadores a llevar a cabo un determinado tipo de relaciones exigidas por las reglas del juego (Lagardena y Lavega, 2004; citados en Cifo y Alonso, 2014:282). Por ello, y dentro de lo posible, se seleccionarán juegos que contemplen de manera conjunta los aspectos reglamentarios, tácticos y técnicos de la disciplina, es decir los elementos estructurales que la configuran.

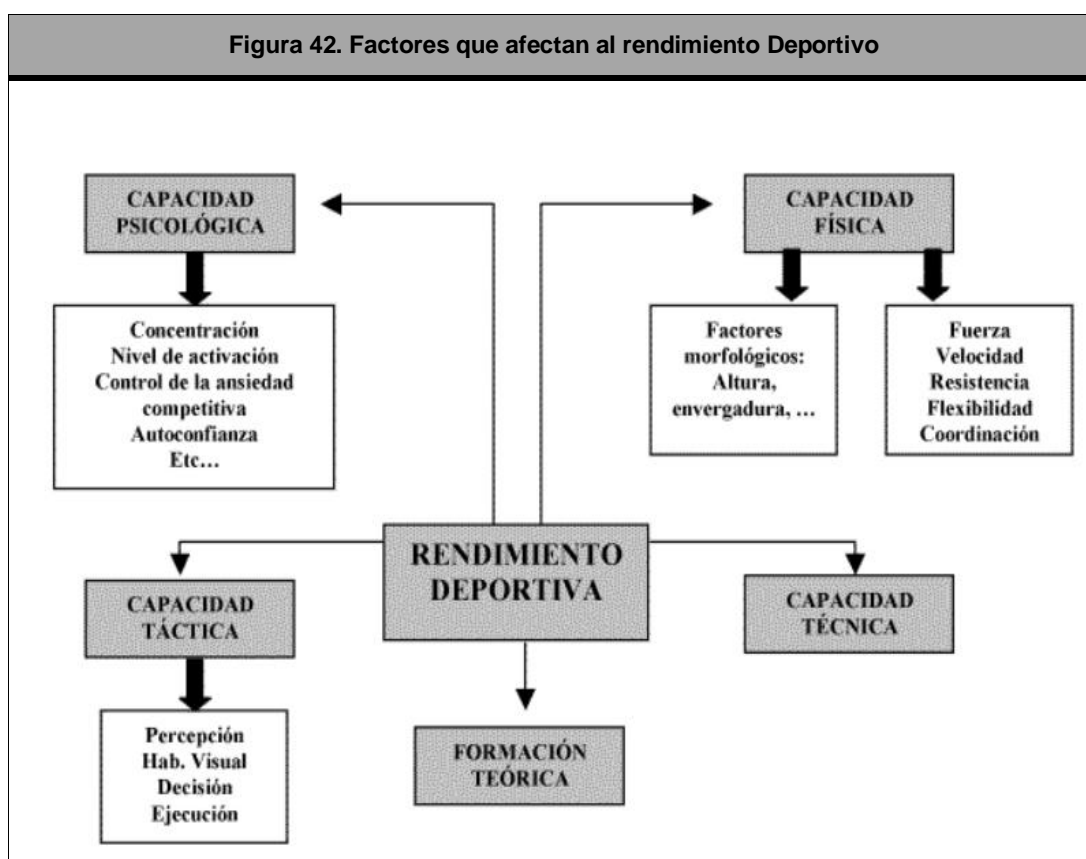
La tipología de juegos será variada:

- Juegos introductorios: que nos servirán, como su nombre indica, para introducir la disciplina. Son juegos que nos sirven como adaptación al medio en el cual se va a realizar, al contacto físico y a las dinámicas dominantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchos de ellos pueden presentarse desde una perspectiva colaborativa tomando consciencia del cuerpo del otro sin que la dimensión “adversario-peligro” intervenga.
- Juegos de oposición por la conquista del territorio: que nos lleven a utilizar acciones de tirar, empujar, penetrar o bien hacer salir al otro de un determinado espacio, lo que hará aparecer la noción directa de oposición y lucha a través de dichas acciones o similares (Carratalá y Carratalá, 2000:126).
- Juegos de oposición por la conquista de un objeto: que nos ofrecen una lucha mediatizada por el objeto en cuestión, lo que se traduce en una oposición menos directa (Carratalá y Carratalá, 2000:126).
- Juegos de lucha cuerpo a cuerpo: que nos introducen más directamente en la disciplina del judo y utilizan elementos técnicos propios de esta (Carratalá y Carratalá, 2000:126).

Debemos poner especial atención al contrato lúdico establecido para el desarrollo de estas actividades porque en cierta medida guiará la secuenciación de éstas y guiará el proceso, convirtiéndose en “la condición necesaria para una práctica colectiva en armonía y para la expresión motriz personal” (Parlebas, 2001:97).

b) Los propósitos o finalidades perseguidas con su aplicación, que a su vez están interrelacionadas entre sí, son: (1) la integración de los factores que condicionan la práctica deportiva, (2) los principios de especificidad y progresión en los aprendizajes y (3) la motivación del alumno:

(b.1) La integración de los factores que condicionan el movimiento: Se complementan en la práctica, aplicando principios del entrenamiento integrado³⁵, de manera dinámica y no lineal los diferentes factores (emocionales y psicológicos, estrategias cognitivas y cualidades físicas) que la condicionan (Balagué, Hristovski, Aragonés y Tenenbaum, 2012; Pol, 2011; Seirul-lo, 2012).



Conde y Delgado (2000:107)

³⁵ Para Conde y Delgado (2000), el deportista basa su éxito en un conjunto de capacidades de naturaleza muy diversa: física, técnica, táctica y psicológica que además se ven reforzadas por los conocimientos específicos que aportan la formación teórica (fig. 42). Todas ellas son necesarias aunque, en función del deporte practicado, unas tengan más relevancias que otras y, por lo tanto, deban ser entendidas como complementos que están interrelacionados entre sí formando una globalidad. Este tipo de entrenamiento supone integrar en la misma sesión el factor físico, el factor psicológico, el factor técnico y el factor táctico, con sus ajustes espacio temporales (Robles, 2003).

Se focaliza la práctica físico – deportiva en la sensibilidad de los practicantes hacia los límites de las acciones en lugar de hacia la ejecución correcta de la técnica (Barsingerhorn y col. ,2013). Un modelo que se sustenta en un acoplamiento percepción – acción que con una adecuada modulación de las exigencias que busca promover nuevas sinergias sin necesidad de órdenes explícitas (Pepping, Heijmerikx y De Poel, 2011; Pinder y col., 2012; Torrents, Hritovski y Balagué, 2013), y que según lo establecido por Liao y Masters (2002) y Masters (1992) se ha demostrado que aumenta la autonomía del individuo, favorece la retención de los aprendizajes, ayuda en la gestión de la ansiedad y la adaptación al cambio (citados en Balagué, Torrents, Pol y Seirul-lo, 2014), y persigue aumentar una adicción positiva de la práctica deportiva (Balagué y col., 2014:61).

Se coincide con los autores anteriormente referenciados en la complejidad de explicar a través de una integración lineal el cómo interactúan los movimientos de los practicantes en deportes de oposición, por ello pasar del aprendizaje aislado de la técnica a su ejecución en situación de oposición real es una de las complejidades de la disciplina del judo. La situación de oposición real es exponencialmente más compleja que la ejecución sin oposición o con oposición pactada, y contempla un entorno cambiante condicionado por los posicionamientos técnico - tácticos del adversario.

En palabras de López Ros (2011:60),”los deportes de adversario y oposición y los deportes de colaboración-oposición se diferencian fundamentalmente de otras disciplinas deportivas por el hecho de que el rendimiento se debe en gran medida a la capacidad de tomar las decisiones acertadas en entornos de alta complejidad e incertidumbre. Es decir, las particularidades y posibilidades físicas y técnicas de los deportistas están supeditadas a la capacidad de los mismos de decidir adecuadamente y en el momento oportuno ante situaciones cambiantes y frente a entornos de gran complejidad”.

(b.2) Los principios de especificidad y progresión en los aprendizajes: La propuesta de juegos específicos permite, en muchos casos, la aplicación de los elementos a ejecutar en situación cuasi – real buscando aplicar el principio de especificidad entendiendo que el contenido del entrenamiento ha de adaptarse al deporte y a las características de los practicantes (Riera, 2005:34).

Con la aplicación de estos juegos se busca de manera subyacente el desarrollo de determinados mecanismos presentes en la realización de las acciones motrices en general, y por extensión en el judo en particular, como son el perceptivo, la toma de decisiones, el de ejecución y el de control. En nuestro caso particular se considera mucho más importante para el desarrollo del mecanismo perceptivo la información recibida desde el canal háptico que no el visual, dado que “las características de las acciones motrices en la práctica del judo se realizan en un contacto continuo entre participantes y la información visual es limitada” (Sánchez-García y González, 2014:138).

Es importante en una actividad de regulación externa como es el judo trabajar sin obviar ese componente. Será imprescindible percibir del adversario toda la información necesaria para tener una idea clara de la decisión a tomar. “Hay que percibir su posición, su postura, su agarre, sus movimientos, etc... que serán indicativos de una posible acción eventual. Si todos estos datos no son percibidos en el momento oportuno no podremos reaccionar convenientemente ante el ataque del adversario, siendo nuestras posibilidades de éxito muy escasas” (Cecchini, 1989:27).

Por ello se prioriza la información propioceptiva y háptica, referida a lo percibido desde el punto de vista del ejecutante y el receptor, encuadrándose en la visión de primera persona para la transmisión de un tipo de sensación que sólo puede experimentarse desde dentro de la propia acción motriz.

Las formas jugadas son una gran opción para trabajar esas sensaciones en etapas de iniciación y aprendizaje. El trabajar a partir de situaciones jugadas supone enfrentarse a un entorno abierto, cambiante, sobre el que el alumno deberá tomar decisiones que solucionen el problema motriz en el que se ve involucrado, de manera eficaz, sopesando alternativas. Las soluciones estarán limitadas por la reglas del juego y relacionadas con los factores estructurales y acciones coordinativas propias de la disciplina que se practica, que se irán perfilando a medida que se avanza en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este escenario buscamos que el “feed back” del sujeto en relación con la actividad que practica sea constante, que la comunicación y la contra comunicación motriz entre

practicantes sea fluida y direccionada a dimensionar las sensaciones de oposición y contacto de las actividades realizadas, dando pie a la búsqueda de estrategias en un ambiente cambiante.

Según las bases constructivistas y siguiendo los planteamientos del aprendizaje significativo³⁶, los elementos estructurales considerados en los juegos deberán aumentar en complejidad en la medida que se van introduciendo y aplicando, siendo los iniciales la base sobre la cual se sustentarán los posteriores. Por ello se aplicará una secuenciación lógica en la introducción de estos elementos buscando el principio de transferencia³⁷, introduciendo elementos simples al principio para ir aumentando en complejidad y/o número en la medida que avanza el proceso de EA.

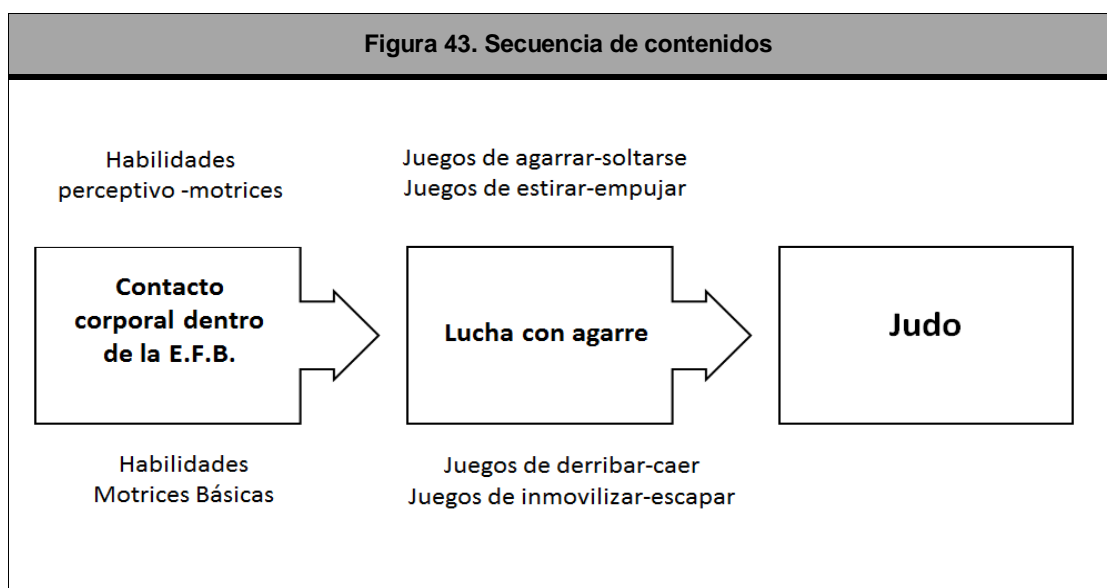
Al mismo tiempo, la implantación de este tipo de actividades (juegos) debe respetar unos principios metodológicos que hacen referencia a la progresión en el contacto físico y en el grado de enfrentamiento. Estos principios metodológicos están basados en autores como Castarlenas (1990 y 1993); Torres Casado (1990a y 1990b), Amador (1992 y 1995) y Carratalà (1997, 1998 y 2000); citados en Molina y Castarlenas (2002:43).

Los contenidos de la propuesta tienen tres niveles. El más básico es la aceptación del contacto corporal mediante actividades que requieran habilidades perceptivas motrices y básicas. El segundo, es el de la lucha con agarre en el que se desarrollarán de manera progresiva e integral estos cuatro tipo de juegos: los de agarrar-soltarse, los de estirar-

³⁶ Proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera *no arbitraria y sustantiva* (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende. En el curso del aprendizaje significativo, el significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Para Ausubel (1963), el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento (Moreira, 1997:19-44)

³⁷ Es importante señalar como la aplicación de los juegos busca apoyo en el principio de transferencia y el modelo comprensivo. Se entiende este principio como el hecho de que una habilidad motriz anteriormente aprendida influya en el aprendizaje de otra nueva. Tal fenómeno es especialmente importante en la iniciación deportiva basada en la construcción de aprendizajes significativos por parte de los alumnos, ya que su actividad cognitiva le permite establecer principios que relacionan en aprendizajes de unas habilidades con otras. El modelo comprensivo se apoya en un planteamiento constructivista del proceso enseñanza – aprendizaje dado el papel activo de los alumnos juegan en la construcción de sus propios aprendizajes, la significatividad de dichos aprendizajes, así como la necesidad de promover situaciones de aprendizaje apoyados sobre el andamiaje de sus conocimientos previos y la relación de los mismos. Se presume de la existencia de transferencias entre juegos y deporte. (Contreras, 1998:226-227).

empujar, los de inmovilizar – escapar y los de derribar-caer. El último nivel es la presentación del judo como deporte (fig. 43).



Molina y Castarlenas (2002:43)

En este sentido, el modelo propuesto sigue los principios didácticos referidos a la progresión en el contacto y el grado de enfrentamiento planteado desde la Asociación para el estudio del Judo (AEJ) (Espartero y Gutiérrez, 2004):

- Del tratamiento en gran grupo a las propuesta de trabajo por parejas.
- Del contacto en cooperación al contacto en oposición
- Del contacto esporádico, en oposición, al contacto constante
- Del contacto mediatizado por objetos al contacto corporal directo
- De las habilidades genéricas de lucha con agarre al judo
- De la lucha por espacios y objetos a la lucha por el cuerpo a cuerpo o alguna de sus partes.
- De los grandes espacios a espacios reducidos.

Explica Cecchini (1989:170 y sig.) que diferentes autores, entre los que destaca a Le Boulch, Beyra, Fitts y Posner, Adams y Singer, estipulan tres fases o estadios en el aprendizaje motor. Estas fases coinciden con las mencionadas anteriormente por Castarlenas y Molina (2002).

El primer estadio o fase se le podría llamar exploratorio, como indicativo de “sondear, buscar, comprender de un modo activo, en la propia práctica, reconociendo y organizando las experiencias activamente adquiridas”...“En el judo, esta fase de aprendizaje es de suma trascendencia, pues el alumno comprende activamente la funcionalidad de sus acciones y las acomoda a la situación real de aplicación” (p. 171). En este estadio el profesor deberá reducir las exigencias del entorno, pero nunca perder de vista la esencia de tarea abierta y las características de la disciplina.

En un segundo estadio se refinarán los conocimientos motrices y se buscará su aplicación en un entorno cambiante, adecuando estas acciones a las características del alumno.

En el tercer y último estadio, cuando la técnica ha sido pulida, podremos empezar la automatización de los elementos técnicos. El hecho de poder liberar la conciencia permite al judoca centrarse más en los estímulos sensoriales que desprende su adversario y que deben canalizar su acción.

(b.3) Motivación del alumnado: Las consideraciones presentadas buscan el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje entendiendo que el factor motivacional constituye uno de los mediadores probablemente más potentes entre la acción del profesor y los efectos de la enseñanza (Piéron y col, 2000, citados en Castro, Piéron y González, 2006:7); es “una variable considerada fundamental para que se produzca un clima de clase adecuado para el aprendizaje”...“el proceso educativo es intencional por definición, debiendo ser esta intención necesariamente aportada tanto por el profesor que enseña como por parte del alumno que aprende. Si alguno de estos dos protagonistas de la educación no muestra dicha intención, el aprendizaje no podrá llevarse a cabo”...se supone “que el factor variable en este compromiso es el alumnado, puesto que el profesor se le prevé empático desde el primer momento que llega a la clase de Educación Física” (Ruiz Munuera, 2003b:46).

Una de las características que se le atribuye a las actividades lúdicas como medio de enseñanza – aprendizaje en Educación Física es que resultan motivantes. “El juego motiva por sí mismo la actividad, con independencia de los estímulos externos”

(Omeñaca y Ruiz, 2005:25); se juega pura y llanamente por placer. El juego es una actividad lúdica que reporta a quien la práctica la alegría de sentirse vivo y libre (Cecchini, 1989: 143).

Como expresan Cecchini, Méndez y Contreras (2005) y Monteagudo (2000), citados en Álamo, Amador, Dopico, Iglesias y Quintana (2011:89) para conseguir el éxito en la enseñanza deportiva y que los alumnos se sientan competentes en la actividad que desarrollan, es importante la forma de desarrollo de los contenidos. En la iniciación deportiva como proceso educativo es prioritario estructurar las tareas con un ambiente lúdico. Disfrutar con la actividad motiva para iniciarse y continuar en la práctica del deporte. El sentimiento de satisfacción y de escaso aburrimiento produce con mayores probabilidades la implicación enérgica y la adhesión a la práctica deportiva. La diversión se experimenta cuando se percibe la mejora personal con sensación de competencia y toma de conciencia de la progresión en el aprendizaje.

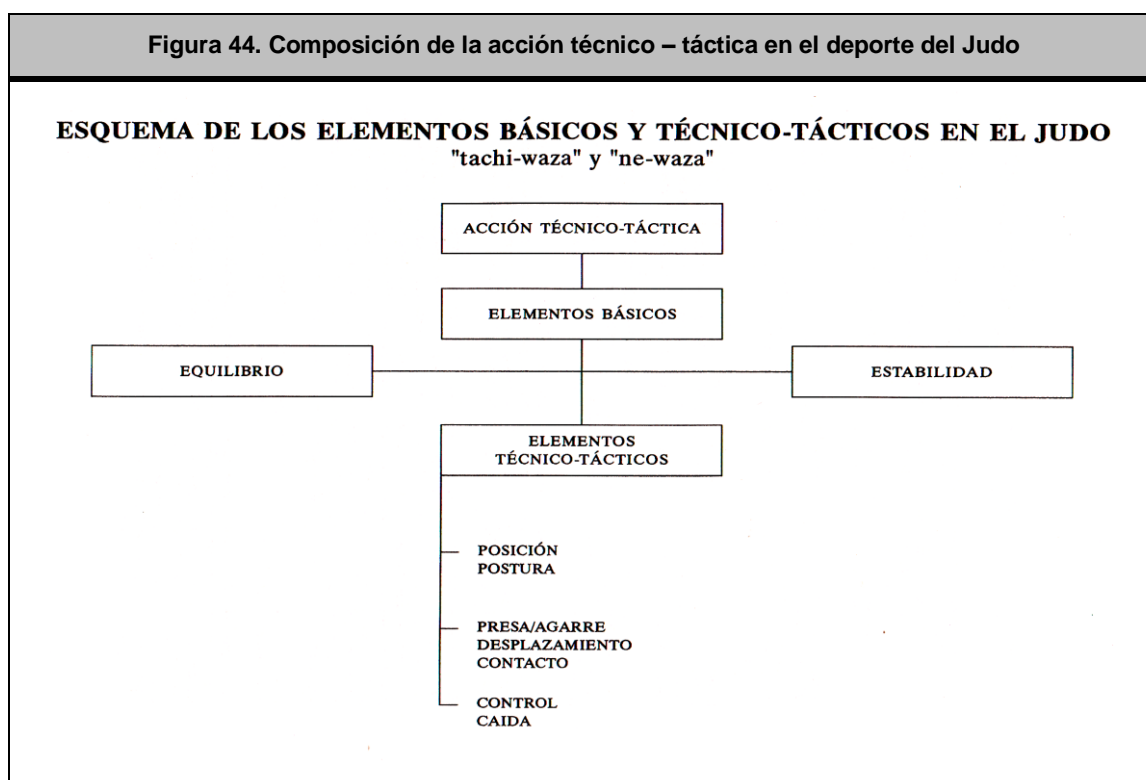
Si atendemos a la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2002), la motivación del alumnado en el ámbito educativo está determinada por la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, dentro de las que se encuentra la necesidad de autonomía, que alberga los esfuerzos de las personas por ser el origen de sus acciones y determinar su propio comportamiento, la percepción de competencia y relaciones sociales (citados en García González, Aibar, Sevil, Almola y Julián, 2015: 104).

Sánchez Gómez (2015:63) apunta que desde la perspectiva de los participantes los juegos modificados o debatir la estrategia con otros jugadores, propio de los modelos comprensivos, favorecen las interrelaciones sociales y la cohesión grupal (citando a Chen y Light, 2006 y Fry y col. 2010). En relación al logro de metas, especialmente cuando dan lugar a la amistad y a la cohesión grupal, afecta de manera positiva al disfrute, la motivación, las expectativas y al compromiso con las tareas, entre otros aspectos, lo que favorece en última instancia al aprendizaje y la participación (citando a Allen, 2003; Moreno y col. 2007).

7.2.2. Selección de los elementos motrices específicos presente en las actividades.

Nuestro punto de partida lo situaremos en la interpretación de Kolychine (1989) sobre la diferenciación entre técnica y táctica, definiendo la primera como: “las formas de acción” y las subdivide en *elementos básicos* y *proyecciones* en judo pie (Nage-Waza) y *elementos básicos* y *formas específicas* en judo suelo (Ne-Waza). La segunda la define como “la aplicación competitiva de las formas de acción”. Esta a su vez la subdivide en *táctica defensiva* y *táctica ofensiva* (Castarlenas y Calmet, 1999: 266).

Esta división entre elementos básicos y proyecciones y/o elementos específicos, por lo que se refiere al apartado de la técnica, la desarrolla, a nuestro entender, con más exactitud Mirallas (1995).



Mirallas (1995)

Según este autor las acciones técnico – tácticas en el judo metodológicamente poseen una estructura cinética en fases y una estructura motora basada en la biomecánica de las acciones (movimientos) deportivo – motoras. Este sistema biomecánico de las acciones técnico – tácticas en el judo se define mediante la organización racional de los

elementos básicos del sistema, de los elementos técnico – tácticos de la acción técnico – táctica y de sus fases (fig. 44).

Por lo tanto son estos últimos los elementos motrices que nos llevarán a la elaboración (proceso) sistemática de las acciones motoras complejas (acción técnico – táctica).

No deberíamos considerar la técnica como un objetivo a corto plazo. Debemos esperar que se manifieste como consecuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje (Jiménez Casero, 2011:402).

Bajo esta reflexión los elementos motrices que serán parte de la estructura interna de nuestras actividades lúdicas serán, en una primera etapa, los que configuran las acciones técnico – tácticas de la disciplina, para progresar a acciones técnico – tácticas sencillas y básicas en etapas posteriores.

a) “Los elementos básicos” del sistema son la estabilidad y los diferentes tipos de equilibrio. La función de estos elementos consiste en garantizar una correcta ejecución de las acciones motoras y mantener el nivel de maestría técnico – táctica durante la conservación y variación de las posiciones del cuerpo del judoca con o sin variar el apoyo.

b) “Los elementos técnicos – tácticos” del judo son las partes esenciales e imprescindibles de la acción técnico – táctica, que interrelacionados en un sistema biomecánico de entrenamiento son la base de la estructura motora de la técnica y de la táctica. Estos elementos son:

- La postura: Organización segmentaria en el espacio de nuestro cuerpo.
- La posición: Vinculación de nuestra postura entre practicantes.
- La presa: Es la forma de coger o agarrar, mediante el contacto físico y el apoyo de las manos cogidas al judogi de uke (solapas, mangas, etc.), con la finalidad técnico táctica de sujetar, controlar y/o iniciar una forma de volcar (ne-waza) o

una proyección (tachi-waza) a uke. Es fundamental para la transmisión del movimiento y aplicar las distintas acciones técnico – tácticas.

- Los desplazamientos: movimientos de locomoción acíclicos en una determinada dirección o sentido.
- El contacto: Unión móvil de las diferentes partes del cuerpo de tori con las diferentes partes del cuerpo de uke.
- Los controles: Es el dominio de un judoca sobre otro, mediante la acción de los brazos y/o de las piernas, utilizando la presa y/o el contacto.
- Las caídas: Acciones de pérdida de postura o posición que finalizan con nuestro cuerpo en situación decúbiteo en el suelo después de impactar con éste. La acción técnica de esta caída nos beneficiará en no sufrir, sentir dolor o incluso lesionarnos con el impacto contra el suelo. Por ello son acciones básicas en el aprendizaje del judo para perder ese miedo a caer y sufrir al hacerlo. Si un alumno no está capacitado para caer, optará siempre por una posición defensiva y no tendrá oportunidad de ejecutar situaciones de iniciativas en los ataques. El efecto perseguido es el de aumentar la superficie de contacto con el suelo y transmitir la energía cinética que crea el movimiento de nuestro cuerpo al suelo, mediante el golpeo en éste.

c) “Las acciones técnico- tácticas básicas” útiles en nuestro modelo deberán participar de las siguientes características:

- Las acciones técnico – tácticas en situación de Ne-Waza:

Sólo se trabajará con el concepto de Osae-komi-waza (inmovilización); todos los elementos técnico- tácticos relacionados con los grupos de Shime-Waza y el Kantsetzu-Waza son eliminados por su complejidad técnica y peligrosidad para los practicantes noveles y/o no iniciados.

Se innovará en la manera de entender la introducción del “osae-komi” dado que no queremos buscar aquel movimiento que sea la base de una inmovilización total y de dificultad para la persona que quiere zafarse, sino todo lo contrario, se buscará una acción que:

- En primera instancia sea control débil para que el individuo por sí mismo busque en la experimentación elementos que le darán la consistencia en este tipo de acciones. Marcamos como importantes: la disminución del centro de gravedad y ampliación de la base de sustentación de “tori”, su movilidad y el contacto con uke.
- El individuo que es inmovilizado vea la posibilidad de zafarse y por lo tanto lo intente.
- La interacción entre las dos anteriores, nos dará un conjunto dinámico y no estático como pasaría si iniciásemos los “osae-komis” con un control fuerte como puede ser “kesa-gatame” y la persona inmovilizada no supiese formas de zafarse del control o por sus características físicas fuese considerablemente más débil que su oponente.

Thabot (1999:63) indica que en el contexto escolar debería limitarse el aprendizaje del judo al trabajo en situación de Ne-waza, dado que permite minimizar los riesgos objetivos asociados con la proyección y, por lo tanto, la caída contra el tatami, ya que la altura de caída es inapreciable, permite trabajar en una superficie de combate no reglamentaria e incluso no obliga a utilizar judogi. Este mismo autor añade (p. 64) que el aprendizaje es más sencillo en esta situación, se puede perfectamente adquirir el objetivo de la actividad y su reglamento básico, se pueden adquirir los principios operativos a través de la experiencia de las reglas de acción, transferibles posteriormente a la situación bípeda, conocer el entorno en el sentido amplio de la palabra e inclusive crear una necesidad nueva: ganas de evolucionar hacia el trabajo de pie.

En el planteamiento formativo que aquí se presenta no seremos tan radicales como este autor, básicamente porque queremos presentar y dar herramientas para la introducción

del judo entendido éste como un todo, pero si reconocemos la importancia y relevancia del trabajo en situación de Ne-waza, entre otros, por los motivos que él expone. Por ello aconsejaremos a las personas que participen en la formación que, para las edades comprendidas en la Etapa Primaria, es apropiado un porcentaje elevado del trabajo desde esta situación y sólo ir abriendo camino hacia el Nage-Waza en los niveles superiores, y siempre después de consolidar el trabajo en la primera situación.

Coincidimos con Cecchini (1989: 174) en la conveniencia del aprendizaje de las caídas en la primera etapa de los aprendizajes bajo tres tipos de principios pedagógicos: el de preservar la integridad física del practicante (protección), el perder los miedos a ser proyectado (psicológica) y aceptar la caída como algo natural y no como un fracaso o derrota (filosófico).

Dominando las caídas, el judoca principiante no se verá afectado por el miedo a “caerse” en las clases. Se liberará de algunos defectos adquiridos en su actitud y de aquellas posturas excesivamente defensivas que perjudican y son incompatibles con el progreso en esta disciplina (Mirallas, 1995).

Debemos distinguir entre “caer” y “ser proyectado”. Al caer la energía cinética que produce nuestro cuerpo es menor que la producida al ser proyectados ya que en este segundo supuesto se suma la masa corporal con la fuerza muscular ejercida por tori y la de su desplazamiento en el sentido de la proyección (Mirallas, 1995). Evidentemente el impacto será mucho mayor en la segunda situación que no en la primera. Este hecho debería ser determinante en los planteamientos didácticos, no dejando que seamos proyectados hasta que no tengamos un suficiente dominio y confianza en las acciones de caídas individuales.

- Las acciones técnico – tácticas en situación de Nage-Waza.

Nos basaremos en la nueva progresión presentada por la FFJDA que lejos de establecer una clasificación rigurosa de las acciones motrices en el deporte del judo pretende ser un instrumento de facilitación pedagógica. Se clasifica las técnicas de Nage-Waza en grupos homogéneos y a partir de los siguientes criterios (Castarlenas y Calmet, 1999:284):

- Número de apoyos en el suelo: Los dos pies o un solo pie
- Separación de las piernas: abiertas o juntas
- Colocación de tori respecto a uke: De espaldas o de frente
- Otras técnicas: Barridos, sutemis y proyecciones con agarre de piernas
- Dirección de las caídas de uke: Hacia delante o atrás.

Teóricamente, las acciones técnico – tácticas se valoran con diferentes grado de dificultad según las características anteriormente citadas. A modo de ejemplo destacamos y según los autores de referencia:

- Los criterios “número de apoyos” y “separación entre las piernas” hacen referencia al equilibrio de tori, evidentemente con dos apoyos mayor equilibrio que con uno, de la misma manera que con las piernas abiertas también se facilita una mayor base de sustentación que con las piernas juntas, lo cual se traduce en mayor estabilidad y un mejor equilibrio.
- El criterio colocación de tori respecto a uke hace referencia a la posición final con la que se encuentra el cuerpo de tori con respecto al cuerpo de uke. En este sentido y en líneas generales existen dos posibilidades: la primera, proyectar de cara a uke. En este caso no es necesario girar en torno al propio eje longitudinal, la segunda es proyectar estando de espaldas a uke, lo cual supone la realización de un giro de 180° respecto a dicho eje.
- El criterio “otras técnicas” deja una puerta abierta a diferentes acciones que por su forma de realización son muy específicas del judo y difícilmente ubicables en grupos utilizando los criterios anteriores u otros.
- El criterio dirección de la caída se toma en consideración en relación con la seguridad de la caída de uke, siendo consideradas las caídas hacia delante de un nivel de dificultad y de peligro inferior al que suponen las realizadas hacia atrás. Ello podría ser también debido al dominio visual del lugar donde se va a caer.

En este punto, se discrepa con estos autores sobre la complejidad de las acciones que participan de la caída hacia atrás. Por un lado, la caída hacia atrás tiene una progresión fácil de aprender y, por otro, comprobando la secuenciación francesa (FFJDA, s.f.:15) introduce movimientos con este tipo de caída para los primeros niveles. No obstante el resto de interpretaciones se consideran válidas para nuestra propuesta. Añadiremos una consideración más en el aprendizaje de la técnica:

- No es necesario aprender la técnica de la manera descrita en los manuales de judo³⁸, las técnicas son susceptibles de ser aprendidas con modificaciones y adaptaciones para que al alumno las conozca y pueda trabajar las secuencias en la ejecución, por parte de tori, y reducir los miedos a las caídas, por parte de uke. Más adelante si es necesario las podrá perfeccionar, combinar, etc. acercándolas al movimiento estándar que se exigiría en un examen técnico de pase de grado. Entre estas medidas podemos encontrar el reducir la distancia del centro de gravedad respecto al suelo, realizar la acción de rodillas, aumentar el tiempo de contacto entre ambos practicantes, etc....

7.2.3. Estilo de sesión.

Con la finalidad de conseguir una optimización de la sesión se consideran los siguientes principios técnicos –metodológicos enunciados por Blázquez (2006b:100):

- Principio del esfuerzo progresivo: La puesta en acción se hará mediante tareas o ejercicios de intensidad débil pero proporcional al tema central de la clase. La curva de intensidad, después de conseguir el máximo en el centro de la sesión, decrecerá para permitir la vuelta a la calma.
- Principio de la alternancia del esfuerzo: La alternancia de trabajo de gran intensidad con esfuerzos suaves se hará según lo propuesto desde la fisiología del esfuerzo.

³⁸ La bibliografía tradicional nos ha acostumbrado a interpretar los movimientos técnicos de judo de una manera concreta y específica. La gran mayoría de obras que se llaman didácticas en este deporte basan su redactado en ese propósito.

- Principio de la máxima participación: La gestión y los tipos de organización de la clase permitirá el máximo aprovechamiento del tiempo útil, tanto al grupo en su conjunto, como a los individuos aisladamente.
- Principio de la eficacia en la asimilación del aprendizaje: Las actividades propuestas permitirán al alumno avanzar en su grado de desarrollo, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo.
- Principio de la individualización del trabajo: La organización de la clase se hará conforme a criterios de personalización y respeto a las características individuales (diferenciación de las dificultades, trabajo por grupos, etc.).
- Principio de la motivación: Se tendrá presente la adaptación de los ejercicios a los intereses, posibilidades y disponibilidades de los alumnos, con el objeto de mantener una alta motivación en la práctica del discente.

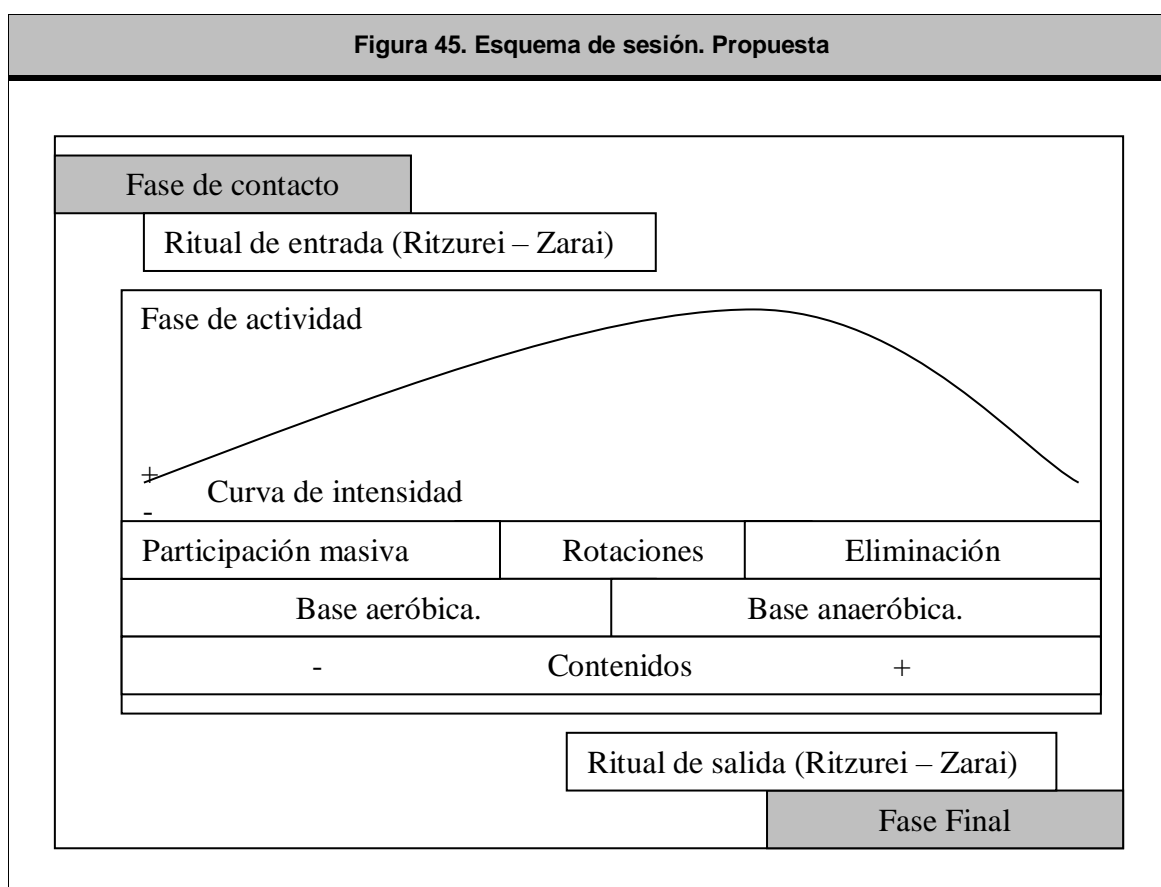
Fundamentaremos nuestro modelo (fig. 45) en el denominado por Vaca Escribano (1996) como “personalizado”. Se tiende a un modelo de sesión que contempla la verbalización dentro de las tareas a desarrollar tanto al comenzar como al finalizar la sesión. En la parte inicial o de contacto se contextualiza al alumnado en el proceso, explicando lo acontecido en sesiones anteriores y presentando la sesión a desarrollar. En la parte final se insiste una vez más en la reunión de alumnos y comentar con ellos los aspectos a destacar de lo trabajado (progresos, valores, actitudes, relaciones,...) y/o preguntas al respecto. Este diálogo busca hacer partícipe, aún más, al alumnado en el desarrollo de su propio proceso de EA, donde pueda intervenir aportando, preguntando, e incluso cuestionando determinados aspectos que crea relevantes.

Se conservarán para cada sesión los rituales de entrada y salida clásicos y característicos de la disciplina (reverencias). Se considera que, por un lado, son útiles en la preparación psicológica del alumno para el momento que debe acontecer seguidamente y, por otro lado, no sería lógico desprenderse de ellos ya que perderíamos el potencial educativo, y filosófico, que de ellos se desprende.

En la parte central de la sesión tendremos el momento de actividad motriz que contempla por un lado la intensidad del trabajo realizado y por otro los contenidos a desarrollar en cada sesión.

Por lo que se refiere a la intensidad del trabajo realizado irá de menos a más, para finalmente volver a disminuir. Esto se regulará de manera interrelacionada mediante dinámicas de participación en las diferentes actividades (participación conjunta de todos los sujetos del grupo – con o sin cambio de rol -, rotaciones en participación de los sujetos en las actividades y finalmente eliminación directa) y el tipo de exigencia física (ejercicios con base aeróbica y ejercicios con base anaeróbica), aplicando los principios de esfuerzo progresivo, alternancia del esfuerzo y máxima participación.

Por lo que se refiere a los contenidos a desarrollar se irán presentando de manera acumulativa y/o significativa basándonos en el principio de la eficacia en la asimilación del aprendizaje.



Elaboración propia

7.3. Planificación de la formación a realizar.

7.3.1. Planificación general.

Al planificar el formato sobre el que fundamentar el desarrollo de la formación se reflexiona sobre tres aspectos básicos:

- a) Los factores que afectan a los participantes como docentes y sus expectativas con relación a su preparación profesional.
- b) Los factores propios de un proceso de iniciación deportiva que tendrá que tener presente como usuario final del producto a los alumnos y alumnas de la etapa educativa primaria.
- c) La integración de la finalidad de investigación en el desarrollo formativo.

Para el primero, consultamos las principales peticiones de los y las estudiantes en la especialidad de Educación Física para la etapa de Educación Primaria recogidas en el Libro Blanco del título de grado en magisterio (Maldonado, 2004:110) donde se valoran determinadas competencias profesionales, según los propios estudiantes, en función de la relevancia que se les atribuye con relación a su formación reglada. Entre ellas destacamos las dos primeras que en realidad son parte de una demanda para formarse en lo que Shulman (1985) denominó “Conocimiento Didáctico del Contenido”. Estas son:

- Dominar la teoría y la didáctica específica de la Educación Física, los fundamentos y las técnicas de programación del área y diseño de las sesiones, así como las estrategias de intervención y de evaluación de los resultados.
- Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza.

Para el segundo, y según las indicaciones de Blázquez (1998b:252), deberíamos considerar las características del individuo que aprende, las características de la actividad deportiva (su estructura lógica) y los objetivos que se pretende alcanzar.

En nuestro caso, a pesar que la formación se realizará a personas en edad adulta, tenemos que estimar que la finalidad de ésta es dotar a los participantes de las competencias necesarias para poder implementar el judo en futuras unidades de programación en edad escolar y más concretamente en la etapa de Educación Primaria.

Por ello, se considera que, en parte, este punto está ampliamente tratado en el apartado anterior dado que está directamente relacionado con el modelo metodológico presentado en dicho apartado.

La última consideración, relacionada con la necesidad de integrar la finalidad investigativa en el conjunto de la formación, hace que reflexionemos y se valore como estrategia el utilizar los instrumentos de recogida de datos como parte de las actividades en el desarrollo del proceso formativo.

Con el fin de integrar los aspectos anteriormente mencionados, se plantea la siguiente estructura en la formación a realizar:

1. **Presentación y primera toma de contacto** en las que se administrará una primera entrevista grupal con la que indagar sobre ciertos aspectos relacionados con los conocimientos previos sobre la disciplina del judo, los motivos que les llevaron a participar en la formación y las expectativas sobre la misma. Esta entrevista será abordada con más amplitud en el siguiente capítulo.
2. **Formación propiamente dicha** en la que deberemos aportar determinado CDC a los participantes en la formación con el que satisfacer sus inquietudes como futuros formadores con relación a la introducción del judo en el área de EF.
3. **Reflexión y evaluación de la formación realizada.** Para estos propósitos se planificarán sesiones con dinámicas teóricas y dialécticas. En estas sesiones se buscará relacionar los contenidos de las sesiones prácticas con las exigencias normativas del área de EF y reflexionar sobre la conveniencia de introducir el judo en el desarrollo de ésta a partir de la discusión de los propios participantes. También se planificará la evaluación de la formación realizada con el doble propósito de:

- Discutir entre los participantes para establecer sinergias sobre el proceso.
- Recoger información útil para el proyecto de investigación.

Para este último empeño se volverá a suministrar, de manera individual, el cuestionario de la primera fase de la investigación ligeramente modificado (se mantiene el bloque principal, se suprimen las preguntas sociodemográficas y se modifican parte de las adicionales) y se invitará a participar en un “focus group”, a modo de mesa redonda, a todas las personas participantes. Estos instrumentos y estrategias han sido ampliamente tratados en capítulos anteriores y los datos extraídos de su aplicación serán analizados en el próximo capítulo.

Los objetivos de aprendizaje perseguidos al finalizar la formación se enumeran a continuación:

- Conocer e interpretar el trasfondo filosófico que se desprende de la práctica del judo.
- Adquirir las herramientas necesarias para poder desarrollar exitosamente unidades de programación (UP) que tengan la disciplina del judo como centro de interés (actividades, juegos, dinámicas de grupo y elementos motrices específicos).
- Reflexionar sobre la formación realizada y la conveniencia de introducir la disciplina del judo en el desarrollo del área de Educación Física.

7.3.2. Presentación de contenidos, metodología y ejemplo de actividades susceptibles de ser introducidas.

Una vez presentada la estructura general que configurará el curso de formación y los objetivos de aprendizaje del mismo, se establecen los contenidos específicos relacionados con la disciplina de estudio que deberán adquirir los participantes en la formación. Para una mejor comprensión se agrupan en cinco grandes bloques. Para el desarrollo de cada uno de ellos se presentan los contenidos que los configuran, las

estrategias didácticas susceptibles de ser utilizadas, así como diferentes actividades, a modo de ejemplo, que modelarán cada uno de estos bloques.

- **Primer bloque de contenidos:** de calado teórico y conceptual. Basado principalmente en la exposición de aspectos históricos, filosóficos y metodológicos relacionados con la disciplina del judo:

- Orígenes del judo, la figura de Jigoro Kano como fundador de la disciplina, influencias en la configuración del judo, expansión mundial e interpretaciones actuales de su práctica.
- La búsqueda de la actitud correcta: Código moral, conceptos formales (rituales de cortesía, el judogi y el dojo) y máximas en su práctica (Seiryoku Zen Yo y Jita Kyoie).
- Características generales del modelo tradicional en la enseñanza del judo.
- Metodologías alternativas en la práctica deportiva y principales teorías psicológicas vinculadas (Andamiaje y ZDP).
- Presentación teórica del modelo presentado en la formación:
 - El juego como vehículo canalizador del proceso de EA.
 - Elementos motrices presentes en la práctica del judo (Básicos, técnico – tácticos y técnicos)
 - Secuenciación de contenidos.

Se plantea un estilo de aprendizaje de carácter tradicional basado en el contenido. La sesión es de tipo expositiva aportando información al alumnado para que éste la retenga dentro de lo posible. Se utilizarán recursos audiovisuales y ofimáticos (recursos TAC). Se comentará una presentación Power Point preparada para este menester con los contenidos específicos de este bloque, buscando en todo momento la interacción con los presentes. La finalidad de esta exposición es contribuir en una fundamentación

teórica sobre la disciplina del judo y obtener por parte de los participantes una opinión holística, no sesgada, crítica y fundamentada sobre la disciplina de estudio.

A modo de ejemplo se presenta en la fig. 46. parte del conjunto de posibles diapositivas a utilizar en la presentación mencionada.

Figura 46. Ejemplos de diapositivas susceptibles de configurar la presentación Power Point

JIGORO KANO

1860-1938

- De pequeño estudió los clásicos chinos.
- Se trasladó a Tokio a los 11 años.
- Estudió:
 - inglés y alemán.
 - Cultura general con profesores extranjeros.
 - Literatura.
 - Cursos asignaturas como: ciencias políticas, filosofía, educación moral, estética, economía y astronomía.
- Practicó:
 - Ju-Jitsu.
- Ejerció de:
 - Profesor y rector en la escuela de Nobles.
 - Director de la escuela normal.
 - Consejero del Ministerio de Educación.
 - Secretario del ministro de Educación.
- Ostentó:
 - El cargo de presidente de la FOU.
 - Representante japonés en el COI.

INFLUENCIAS DEL JUDO

Externas:

- Ética Europea
- Deporte Ingles
- Ideas taoístas (Ling)

Internas:

- Jiu-jitsu
- Ética samurái (Bushido)
- Doctrines filosóficas Orientales

INTERPRETACIONES DEL JUDO

ART MARCIAL

El judo es un arte marcial que, en contra de lo que generalmente se podría pensar, dado su carácter de lucha, no es violento.

DEPORTE DE LUCHA O COMBATE

Deporte individual de lucha con agarre, cuyo objetivo es vencer al adversario, bien mediante una proyección, bien mediante acciones en el suelo con el propósito de inmovilizar, luxar o estrangular.

"El Judo es el camino para la más efectiva utilización de las fuerzas del cuerpo y del espíritu. Al formarnos en los ataques y defensas, perfeccionamos nuestro cuerpo y vuestra alma y os ayudará a integrar la esencia espiritual del Judo en vuestro ser más íntimo. De esta forma podéis haceros mejores y contribuir a mejorar también el mundo. Este es el objetivo final de la disciplina del Judo"

Jigoro Kano.

Código Moral del Judo

Principio de la máxima eficiencia del cuerpo y el espíritu (Seiryoku Zen Yo):

Mejorar el cuerpo y la salud del mismo a través del ejercicio, la buena nutrición, los hábitos saludables, la vida en sociedad, el trabajo y actividades recreativas que nos hacen felices respetando nuestro organismo. Cultivar el espíritu, meditar, practicar el Arte y compartir nuestros conocimientos, ayudar a los demás y evolucionar dentro del Judo

Principio de la prosperidad y beneficios mutuos (Jita Kyoei):

Ante todo hace hincapié en la solidaridad con los demás, lo que nos lleva a mejorar nuestro entorno y el de quienes nos rodean. El progreso tiene que ver con la cooperación y la ayuda desinteresada, este es el Camino para formar un buen judoka, un ser humano más completo

- La Educación** es el respeto hacia los compañeros
- El Coraje** es hacer aquello que es justo
- La Sinceridad** es expresarse con la verdad siempre
- El honor** es ser fiel a la palabra dada
- El Autocontrol** es saberse controlar en situaciones críticas
- La Modestia** hablar de uno mismo sin sentirse orgulloso
- El respeto** sin el cual nunca nacera la confianza
- La amistad** es el más puro de los sentimientos humanos

2. Juego como recurso educativo

"De siglo en siglo, los juegos señalan el advenimiento de las funciones más diversas, funciones **psico-motriz** con sus pruebas de habilidad, de precisión, velocidad, pero también **intelectual** y de rapidez de reacción diferencial..."

"...funciones de **sociabilidad**, bajo el pretexto de esos partidos que oponen a los equipos, a los clanes, a las bandas, donde los "roles" son atributos en vistas a la colaboración más eficaz para el triunfo común sobre el adversario."

El juego del niño normal, parece una exploración alegre y apasionada, que tiende a probar la función en todas sus posibilidades...

H. Wallon
L'évolution psychologique de l'enfant.
(Cap. 6)

Continúa de la tabla anterior.

Elementos presentes en el deporte del Judo (Básicos, Técnicos Tácticos, Técnicos)		
1. Elementos básicos	2. Elementos técnicos-tácticos	3. Elementos Técnicos
Equilibrio La estabilidad	Postura Posición Contacto La presa Desplazamientos Caídas	3.1 Judo Suelo (Ne-waza)
		Inmovilizaciones (osaekomi-waza) (*) Estrangulaciones (Shime-waza) (*) Luxaciones (Kansetsu-waza) Formas de ataque (Seme-kaigi)
		3.2 Judo Pie (Nage-waza)
		Proyecciones de manos (Te-waza) Proyecciones de cadera (Koshi-waza) Proyecciones de piernas (Ashi-waza) Proyecciones de sacrificio (Sutemi-waza) Formas de defensa (Fusagui-Kata)

SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS		
Habilidades perceptivo-motrices	Juegos de agarrar-soltarse Juegos de estrair-empujar	Judo
Contacto corporal dentro de la E. F. B.	Lucha con agarre	
Habilidades motrices básicas	Juegos de derribar-caer Juegos de inmovilizar-escapar	

Castroblanca J.L.L. & Molina P. [Coord] (2002-43). El Judo en la Educación Física escolar. Barcelona: Hispano Europea.

Se preparará material impreso alternativo como refuerzo a las explicaciones realizadas.

- **Segundo bloque de contenido** de carácter básicamente procedimental, se fundamentará principalmente en la presentación y realización de un conjunto de actividades lúdicas de carácter introductorio. Estas actividades, en su mayoría juegos, persiguen el propósito de transmitir al practicante las primeras sensaciones en la praxis del judo. Se analizarán sus contenidos, su fundamentación teórica e idoneidad.

A destacar:

- Realización de actividad física con pies descalzos.
- Primer contacto con la superficie de trabajo (tatami).
- Acciones motrices básicas en situación no bípeda (principalmente desplazamientos).
- Reverencias.
- Primeras nociones del vocabulario específico básico (Rei, Hajime y Mate).

A continuación se exponen actividades tipo susceptibles de ser utilizadas.

Tabla 80. Ejemplo (1) actividad

Tipo de Actividad:	Juego introductorio	Nombre:	El león
Nivel:	Inicial	Material específico:	Ninguno
Momento sesión:	Inicial	Dinámica de grupo:	Participación masiva

Objetivo/s específicos:

- Adaptarse al medio en el que se van a desarrollar las sesiones.
- Realizar acciones básicas de desplazamiento.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Gran grupo repartido por la sala.
- **Desarrollo del juego:**
Un alumno comenzará desplazándose en cuadrupedia e intentará tocar a un compañero que a su vez, al ser tocado, se convertirá también en león. Así sucesivamente hasta que sólo quede un niño/a en posición bípeda.

Variantes:

1. Al tocar se intercambian roles. Cantidad fija de leones en una partida. Partida por tiempo.
2. Con diferentes desplazamientos:
 - 2.1. **El cangrejo:** Desplazándose en cuadrupedia en posición de decúbito supino.
 - 2.2. **El cocodrilo:** Desplazándose reptando en posición de decúbito prono.
 - 2.3. **El pingüino:** Desplazándose de rodillas con dos apoyos.

Tabla 81. Ejemplo (2) actividad

Tipo de Actividad:	Juego introductorio	Nombre:	Peces y flamencos
Nivel:	Inicial	Material específico:	Ninguno
Momento sesión:	Inicial	Dinámica de grupo:	Participación masiva

Objetivo/s específicos:

- Adaptarse al medio en el que se van a desarrollar las sesiones.
- Desarrollar el equilibrio.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Gran grupo repartido por la sala
- **Desarrollo:**
Todos los jugadores, en postura cuadrupédica, repartidos por la sala menos una cantidad determinada de jugadores (aproximadamente 1 por cada 6 participantes). Estos últimos deberán ir a pata coja (se cogerán con la mano el empeine del pie elevado por detrás de los glúteos) e intentarán tocar a un compañero (pez). Si esto sucede cambiarán sus papeles.

Variantes:

Poner cintas a los peces. Los flamencos tendrán que quitárselas para hacer el cambio de rol.

Tabla 82. Ejemplo (3) actividad

Tipo de Actividad:	Juego introductorio	Nombre:	Jinetes locos
Nivel:	Inicial	Material específico:	Pelota saltadora
Momento sesión:	Final	Dinámica de grupo:	Eliminación

Objetivo/s específicos:

- Adaptarse al medio en el que se van a desarrollar las sesiones.

Descripción de la actividad.

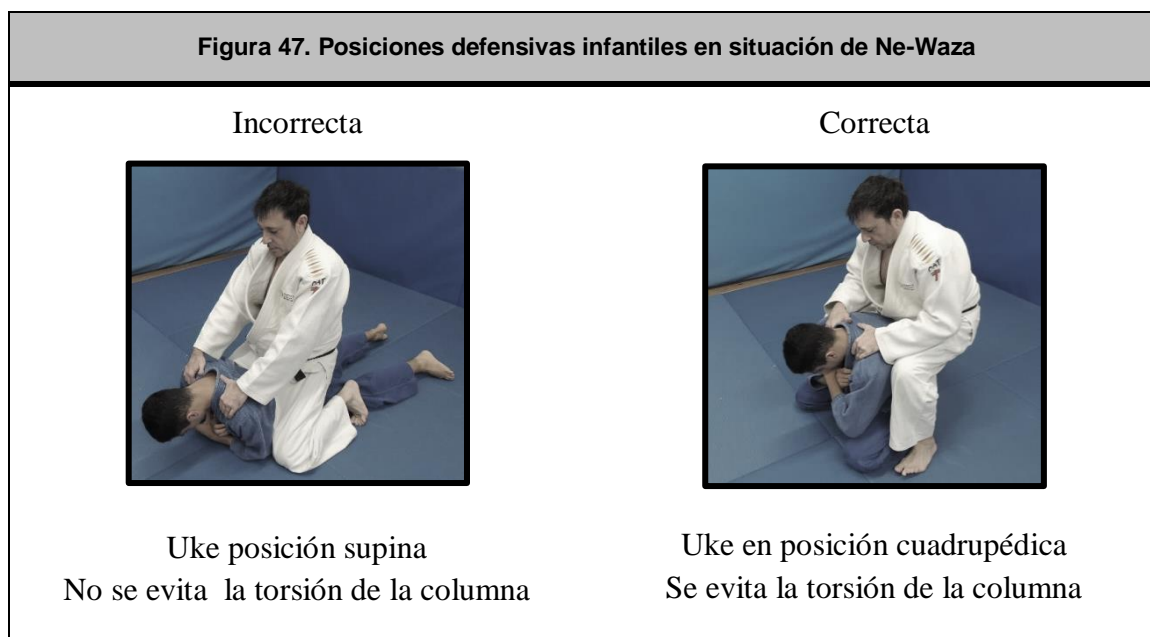
- **Situación Inicial:**
Gran grupo repartido por la sala y tres o cuatro jugadores en un extremo (según ratio y superficie de juego) montados sobre una pelota gigante con cuernos (caballo)
- **Desarrollo:**
A la señal los jinetes persiguen a sus compañeros y compañeras botando sobre la pelota. Cuando tocan a uno/a lo eliminan, y este se retira del juego a una zona pactada. Cuando quedan sin eliminar la misma cantidad de jugadores que jinetes han comenzado, éstos últimos ceden las pelotas a sus compañeros y se comienza una nueva partida.

Tercer bloque de contenidos en el que se introducirá el trabajo de Ne-Waza. Se enfatizará en:

- Juegos que fomenten el contacto corporal
- Juegos de oposición.
- Introducción a las caídas.
- Introducción al trabajo de osae - komi – waza (inmovilizaciones)
- Acciones consideradas de riesgo para la integridad de los practicantes:
 - Torsión de columna cuando “uke” está tumbado (posición supina) en el suelo y “tori” interacciona con éste (fig. 47).
 - Acciones donde se presione el cuello del compañero.
- Importancia de cumplir con determinados hábitos higiénicos: principalmente uñas cortas y no acudir sucio a las sesiones.

Se introducirá, a partir de la experimentación motriz previa y basándonos en los principios anteriormente explicados, la técnica “kami-shiho-gatame” utilizando con este propósito actividades lúdicas. La postura “shiho” (cuatro puntos de apoyo) tiene

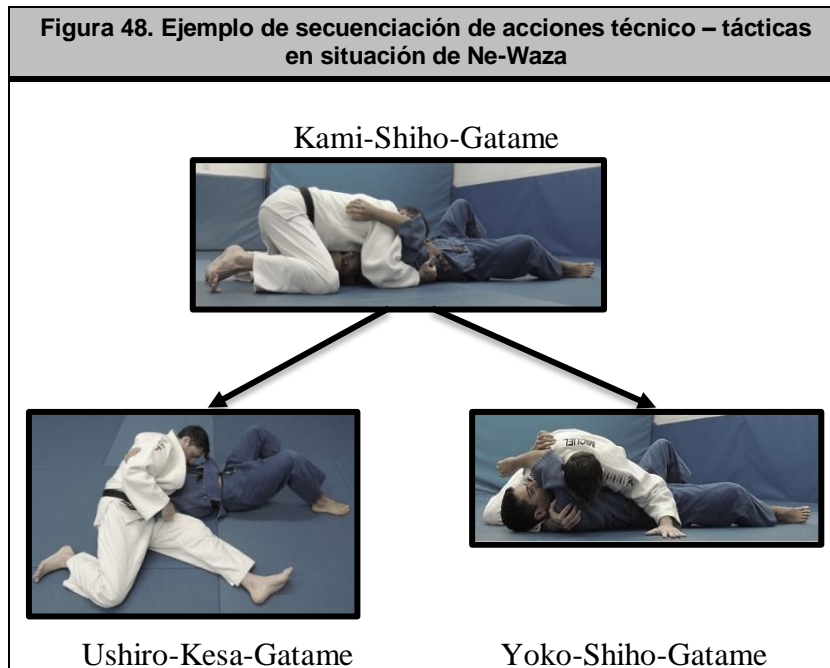
conexión motriz con la reverencia en posición de rodillas que se realiza al comenzar la sesión (Zarei).



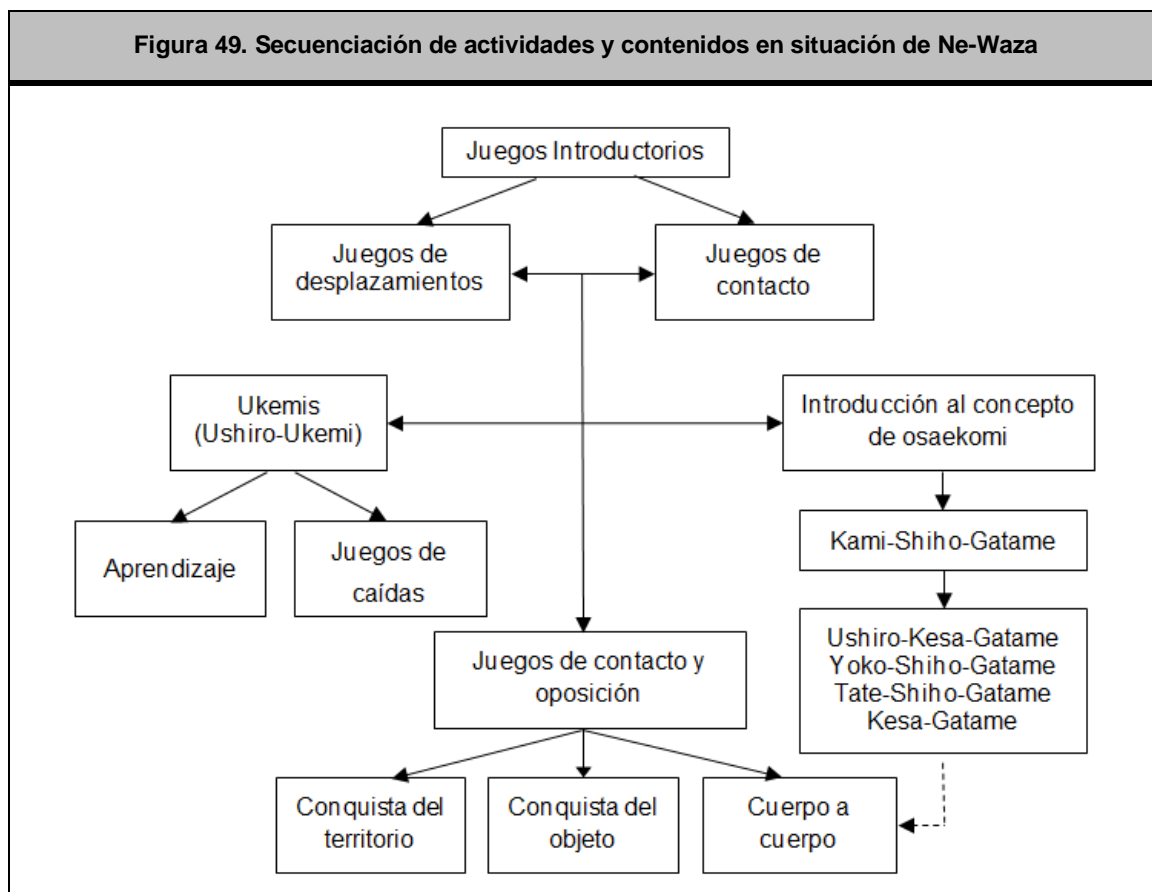
Otro motivo para iniciar el trabajo de “osae-komi-waza” con esta técnica se fundamenta en la posibilidad de escaparse de la misma, que nos lleva en muchas ocasiones a la situación inversa de control por parte de los participantes. Es decir, la lectura de la secuencia motriz del conjunto es la siguiente: Individuo “A” inmoviliza con “kami-shiho-gatame” al individuo “B”, este último se escapa y finaliza inmovilizando al individuo “A” con “kami-shiho-gatame”.

Una vez experimentada, conocida y practicada la técnica “kami-shiho-gatame” tendremos:

- El trabajo conceptual inicial sobre el osae-komi-waza y por extensión del Ne-Waza.
- La base motriz para continuar el trabajo con otros osae-komis. Una posible secuenciación la podemos encontrar en la siguiente progresión (fig. 48):
 - o De kami-shiho-gatame a Ushiro-kesa-gatame.
 - o De kami-shiho-gatame a Yoko-shiho-gatame.



Se analizará en profundidad el contenido y la fundamentación teórica de las actividades lúdicas utilizadas.



A modo de ejemplo se exponen las siguientes actividades lúdicas:

Tabla 83. Ejemplo (4) actividad

Tipo de Actividad:	Juego introductorio	Nombre:	Lucha de cangrejos
Nivel:	Inicial	Material específico:	Ninguno
Momento sesión:	Inicial	Dinámica de grupo:	Participación masiva

Objetivo/s específicos:

- Introducir el contacto corporal.
- Introducir los controles con las piernas.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Todos los participantes se sitúan repartidos por la sala en posición cuadrúpeda supina (cangrejos)
- **Desarrollo del juego:**
A la voz de inicio los cangrejos se desplazan e intentan coger por la espalda con las pinzas a cualquier otro participante, que a su vez intentará zafarse del control. Para esta acción podrá utilizar las manos. Puede darse la situación que se cree una fila de cangrejos donde al mismo tiempo un cangrejo quiera escaparse de un compañero y controlar a otro.

Tabla 84. Ejemplo (5) actividad

Tipo de Actividad:	Juego introductorio	Nombre:	El ciempiés
Nivel:	Inicial	Material específico:	Ninguno
Momento sesión:	Inicial	Dinámica de grupo:	Participación masiva

Objetivo/s específicos:

- Introducir el contacto corporal.
- Introducir los controles con las piernas.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Una cantidad determinada de participantes, según la superficie a cubrir, serán cangrejos (cuadrupedia supina) y el resto se situaran libres por la sala.
- **Desarrollo del juego:**
A la voz de inicio los cangrejos se desplazan e intentan tocar a cualquier compañero que esté libre por la sala. Si esto sucede la persona tocada se sentará delante de la primera, que la cogerá con las pinzas (piernas) y ahora deberán desplazarse como una unidad para intentar tocar a alguien más. Si esto sucede la persona tocada se sentará delante de la primera, que la cogerá con las pinzas y deberán desplazarse como una unidad. Así hasta que no queden más personas que coger.

Tabla 85. Ejemplo (6) actividad

Tipo de Actividad:	Juego introductorio	Nombre:	Los tronquitos
Nivel:	Inicial	Material específico:	Ninguno
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Rotaciones
Objetivo/s específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Introducir el trabajo técnico de inmovilizaciones (“Kami Shiho Gatame”). - Valorar el concepto de colaboración. 			
Descripción de la actividad			
- Situación Inicial:			
<p>Los alumnos en línea, dejando el máximo de espacio libre en la sala. En orden y por parejas se colocará el primero estirado en el suelo en posición supina y el segundo se situará detrás de la cabeza de su compañero, de rodillas, en la postura de “ritzurei”, situará la cabeza, daleada, a la altura del corazón en contacto con el pecho de uke, y las manos a la altura de la cintura, como si lo abrazase (tronquito).</p>			
- Desarrollo:			
<p>Ruedan, desde su posición, hasta el final de la sala, colaborando entre ellos. Van saliendo por parejas; tantas como nos permita el ancho de la sala. Cuando llegan al final, individualmente, intentan saltar a los tronquitos que salieron después de ellos. Una vez han llegado a una señal pactada o haber saltado una cantidad de tronquitos, también pactada, volverán al final de la fila.</p>			

Tabla 86. Ejemplo (7) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha cuerpo a cuerpo	Nombre:	Leones congeladores
Nivel:	Inicial	Material específico:	Ninguno
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Participación masiva
Objetivo/s específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Introducir el trabajo técnico de inmovilizaciones (“Kami Shiho Gatame”). - Valorar el concepto de oposición. 			
Descripción de la actividad			
- Situación Inicial:			
<p>Gran grupo repartido por la sala y tres o cuatro jugadores, en situación cuadrupédica (leones) en un extremo (según ratio y superficie de juego)</p>			
- Desarrollo:			
<p>A la señal, los leones persiguen a sus compañeros y cuando alguno de éstos es tocado, se considerará congelado; se situará en el suelo, estirado, en posición supina. El compañero que tenía el rol de león, lo inmovilizará con la acción técnica de “Kami Shiho Gatame”. A la voz de “Hajime” (león) el compañero congelado intentará escaparse, mientras el león cuenta hacia atrás (como estrategia se recomienda que el tiempo no supere los quince segundos y la cuenta se realice hacia atrás para evitar cuantas excesivamente veloces). Quien no consigue su objetivo (zafarse o inmovilizar) se queda el rol de león.</p>			

Tabla 87. Ejemplo (8) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de cuerpo a cuerpo	Nombre:	El asalto de los pingüinos.
Nivel:	Inicial	Material específico:	Pelota saltadora
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Rotaciones

Objetivo/s específicos:

- Iniciar el trabajo de caídas.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Una cantidad determinada de alumnos montan, como si de caballos se tratase, las pelotas gigantes con cuernos que hayamos repartido.
- **Desarrollo del juego:**
El resto de alumnos, en una fila, saldrán en orden (tantos como pelotas útiles tengamos en juego), desplazándose de rodilla (pingüino) e intentaran hacer caer de la pelota a un compañero o compañera abrazándolo y llevándolo al suelo con control (no vale empujar ni estirar). Si esto sucede, será éste último quien montará la pelota, irá a la fila el que la ha perdido y entrará un nuevo compañero o compañera.

Variantes

En el momento que un pingüino hace caer de su caballo al jinete empieza un proceso por intentar inmovilizarlo, a su vez el jinete se defenderá y también podrá inmovilizar a su rival. El primero que lo consiga (contando lo pactado) se queda con el caballo (pelota saltadora)

Tabla 88. Ejemplo (9) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de caídas	Nombre:	El pelotazo con caídas
Nivel:	Inicial	Material específico:	Balón blando
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Participación masiva

Objetivo/s específicos:

- Practicar las caídas aprendidas.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Un jugador con la pelota en la mano. El resto repartidos libremente por la sala
- **Desarrollo del juego:**
A la señal, el jugador que tiene la pelota la lanza con la intención de tocar a un compañero. Si esto sucede, el compañero tocado realizará tres caídas (en nuestro caso hacia atrás). Si cuando el jugador lanza la pelota se la cogen al aire, será éste el que en esta ocasión realice cinco caídas (en nuestro caso hacia atrás). .

Tabla 89. Ejemplo (10) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha por un objeto	Nombre:	Mi pelota
Nivel:	Inicial	Material específico:	Pelotas gigantes
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Rotaciones

Objetivo/s específicos:

- Aproximarse a acciones de contacto.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Una cantidad determinada de alumnos, en posición cuadrúpeda, intentan proteger cada uno una pelota gigante, abrazándola.
- **Desarrollo del juego:**
El resto de alumnos, en una fila, saldrán en orden (tantos como pelotas útiles tengamos en juego) e intentaran quitar la pelota a un compañero o compañera. Si esto sucede, será éste último quien protegerá la pelota, irá a la fila el que la ha perdido y entrará un nuevo compañero. Es importante insistir en que la pelota se abraza en posición cuadrúpeda y nunca podemos estirarnos en el suelo por motivos de seguridad (lesión en la columna causada por la intención del compañero de doblar hacia atrás en el ímpetu de sacar la pelota. Esta situación debe ser tratada con los participantes y advertir del riesgo que corremos si se produce).

Tabla 90. Ejemplo (11) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha cuerpo a cuerpo	Nombre:	Series
Nivel:	Inicial	Material específico:	Pelotas PVC
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Rotaciones

Objetivo/s específicos:

- Iniciarse en el trabajo con contacto directo y oposición entre participantes

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Alumnos situados en dos filas, el primero de cada una de ellas se prepara en situación de decúbito prono y junto a su oponente. A la señal ambos reptan hasta conseguir el objetivo:
- **Desarrollo del juego:**
 1. Gana el primero en llegar a una línea
 2. Gana el primero en llegar a un objeto.
 3. Gana el primero en llegar al objeto. Podemos coger al oponente para evitar su avance.
 4. Gana el primero en llegar al objeto y protegerlo durante un tiempo determinado (abrazarlo en posición cuadrupédica de protección), el otro intenta quitárselo; si esto sucede cambian los roles. El cambio de rol se realizará hasta que uno de los dos consiga realizar la cuenta atrás. En la fase de desplazamiento podemos coger al oponente para evitar su avance.
 4. Ídem que anterior, pero ahora en el desplazamiento si alguno de los dos es capaz de inmovilizar al otro y realizar la cuenta atrás pactada gana directamente.

Tabla 91. Ejemplo (12) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha cuerpo a cuerpo	Nombre:	El vigilante del tesoro
Nivel:	Avanzado	Material específico:	Pelotas PVC
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Rotaciones

Objetivo/s específicos:

- Iniciación al enfrentamiento dual en situación de Ne-Waza.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Según el espacio disponible en la sala, pondremos en un extremo tres o cuatro pelotas en el suelo (tesoro), y para cada una de ellas un alumno o alumna que haga de vigilante (se colocaran de rodillas delante de la pelota a una distancia aproximada de dos metros). El resto del grupo en una fila esperando para participar.
- **Desarrollo del juego:**
Empezarán en una primera ronda tantos alumnos como tesoros hayamos situado en la sala. Se desplazarán de rodillas o en cuadrupedia y su objetivo será apoderarse (tocar inicialmente) del tesoro. El objetivo del vigilante es intentar que esto no suceda. Para ello podrá inmovilizar al ladrón. Quien consigue su objetivo realizará el papel de vigilante en la siguiente ronda; quien no lo consigue pasa al gran grupo y entra el primero de la fila.

Variantes

En lugar de conformarnos con la acción de tocar la pelota (ladrón) podremos implementar el cogerla y protegerla durante un tiempo determinado (recordemos: situación cuadrupédica de seguridad y cuenta atrás de un tiempo determinado). Si el ladrón protege la pelota el vigilante intentará quitársela; esta situación se alternará hasta que uno de los dos realice la cuenta atrás.

Tabla 92. Ejemplo (13) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha cuerpo a cuerpo	Nombre:	El león tirando
Nivel:	Iniciado	Material específico:	Ninguno
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Participación masiva

Objetivo/s específicos:

- Realizar acciones básicas de caídas.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Gran grupo repartido por la sala.
- **Desarrollo del juego:**
Un alumno comenzará desplazándose en cuadrupedia e intenta tirar a un compañero, que, una vez es derribado, a su vez se convertirá también en león. Así sucesivamente hasta que sólo queda un niño/a en posición bípeda.

Tabla 93. Ejemplo (14) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha cuerpo a cuerpo	Nombre:	El león inmovilizando
Nivel:	Avanzado	Material específico:	Ninguno
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Participación masiva
Objetivo/s específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar acciones básicas de caídas. - Realizar acciones técnicas de inmovilización. 			
Descripción de la actividad			
- Situación Inicial:			
Gran grupo repartido por la sala.			
- Desarrollo del juego:			
Un alumno (o varios) comenzará desplazándose en cuadrupedia e intenta tirar e inmovilizar a un compañero que una vez inmovilizado se convertirá también en león. Así sucesivamente hasta que no queden participantes en posición bípeda. Los leones entre ellos se pueden ayudar.			

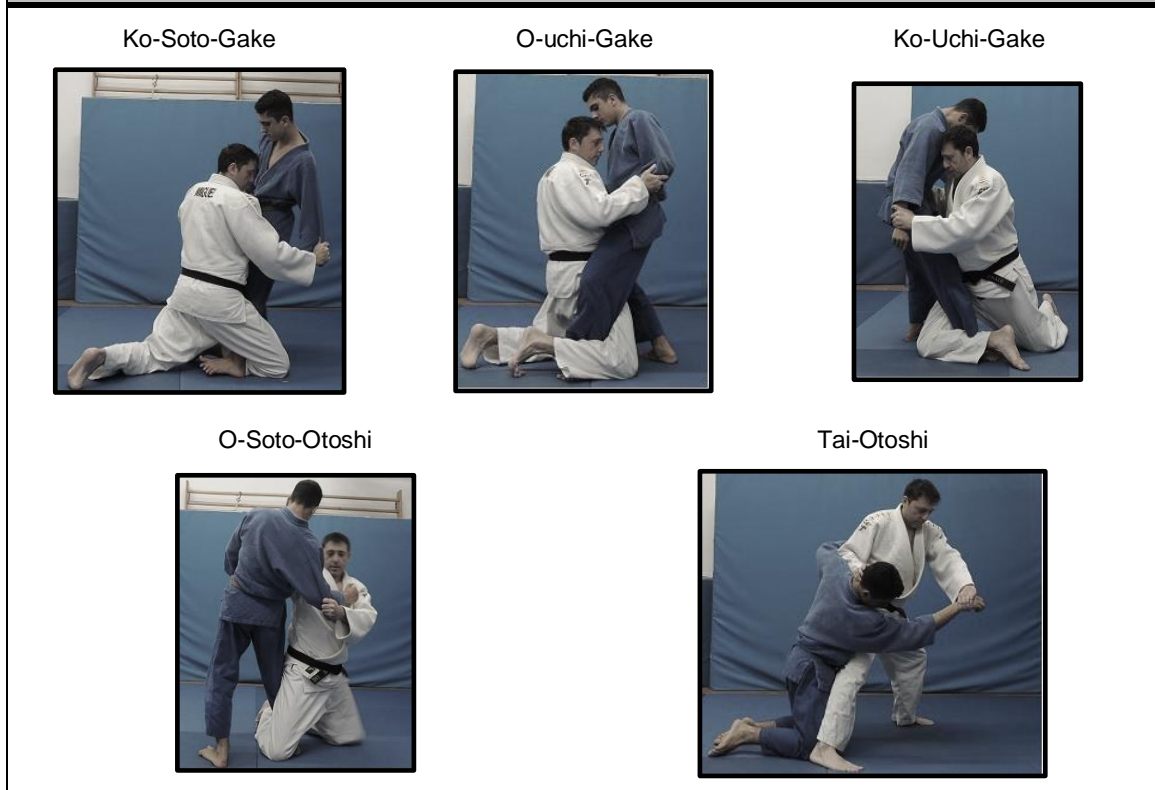
Cuarto bloque de contenidos en el que se introducirá el trabajo de Nage-Waza. En esta situación de trabajo se realizarán actividades con un alto porcentaje de acciones en posición bípeda y se enfatizará en:

- Juegos que contemplen maneras libres de coger con las manos al compañero (kumi-kata libre).
- Desplazamientos específicos bípedos.
- Propuesta de iniciación a las primeras proyecciones (tabla 94 y fig. 50).
- Secuenciación (propuesta) de actividades introductorias al combate o “randori” en situación de trabajo (Nage-Waza).
- Reglamentación deportiva básica.

Tabla 94. Selección de acciones técnico – tácticas en la situación de Nage-Waza

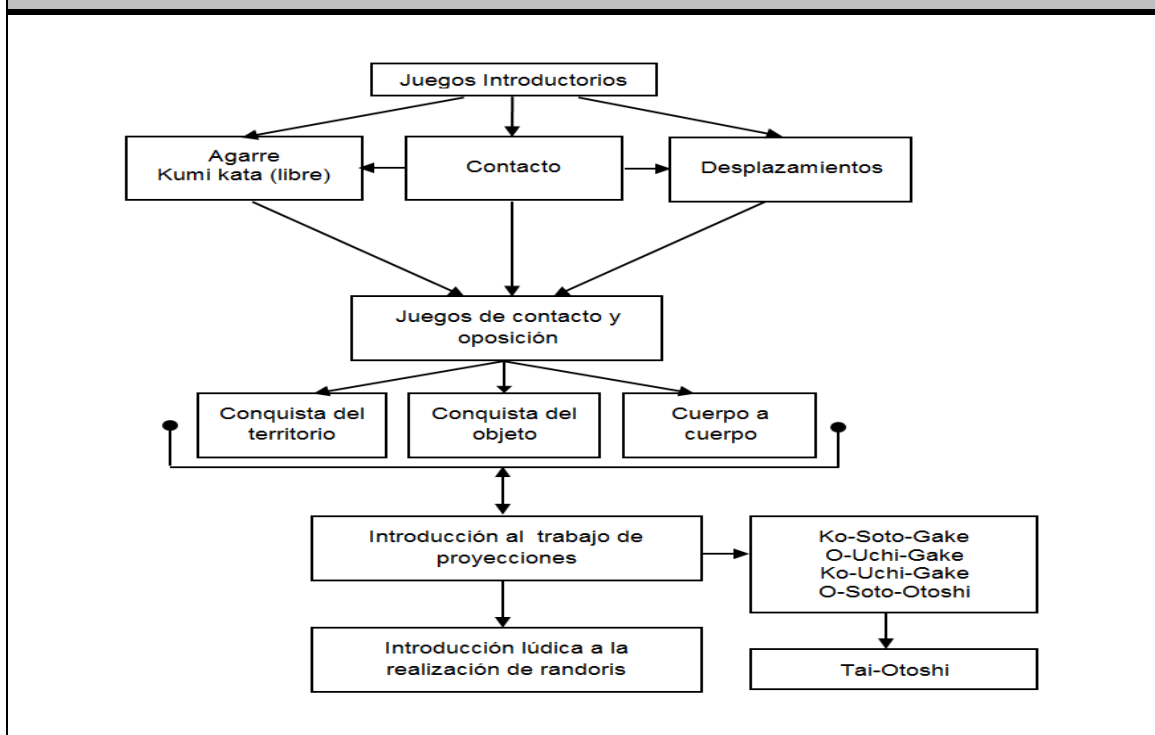
Movimiento técnico.	Situación de partida	Estabilidad (puntos apoyo)	Giro 180°	Dirección Caída
Ko-Soto-Gake	Tori de rodillas. Uke de pie	Dos	No	Hacia atrás
O-Uchi-Gake	Tori de rodillas. Uke de pie	Dos	No	Hacia atrás
Ko-Uchi-Gake	Tori de rodillas. Uke de pie	Dos	No	Hacia atrás
O-Soto-Otoshi	Tori de rodillas. Uke de pie	Dos	No	Hacia atrás
Tai-Otoshi	Uke de rodillas. Tori de pie	Dos	Si	Hacia delante

Figura 50. Selección de acciones técnico – tácticas en la situación de Nage-Waza



Tal y como hemos ido comentando anteriormente las actividades lúdicas utilizadas se analizarán tanto en contenido como en su fundamentación teórica e idoneidad.

Figura 51. Secuenciación de actividades y contenidos en situación de Nage-Waza



A modo de ejemplo se exponen las siguientes actividades.

Tabla 95. Ejemplo (15) actividad

Tipo de Actividad:	Juego introductorio	Nombre:	El águila
Nivel:	Inicial, iniciado	Material específico:	Ninguno.
Momento sesión:	Inicial	Dinámica de grupo:	Participación masiva

Objetivo/s específicos:

- Trabajar la presa.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Una persona empieza persiguiendo y el resto repartidos por la sala
- **Desarrollo del juego:**
A la voz de inició la persona señalada saldrá para tocar a cualquier compañero que esté libre por la sala. Si esto sucede, la persona tocada se situará delante de la primera, que la cogerá con las manos a la altura de la cintura y ahora deberán desplazarse como una unidad para intentar tocar a alguien más. Si esto sucede, la persona tocada se colocará delante del grupo. Así sucesivamente hasta que no queden más personas que coger.

Variantes

- Poner inicialmente más de una águila.
- Eliminar a las personas que se sueltan del grupo o caen.

Tabla 96. Ejemplo (16) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha cuerpo a cuerpo	Nombre:	La madre gallina, los pollitos y el lobo
Nivel:	Inicial, iniciado	Material específico:	Ninguno.
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Grupos

Objetivo/s específicos:

- Aproximarse a acciones de contacto y al concepto de agarre.

Descripción de la actividad

- **Situación Inicial:**
Grupos de cinco personas aproximadamente. Se repartirán los papeles de lobo, madre gallina y pollitos. La madre gallina se situará en primera posición de una fila de pollitos. Entre ellos se cogerán con ambas manos, a la altura de la cintura, uno detrás de otro. El lobo situado delante de este grupo.
- **Desarrollo del juego:**
A la señal el lobo intentará tocar cuantas veces pueda al último pollito o perseguir que en sus intentos el grupo se rompa. Cada vez que sucede una u otra cosa suma un punto. Al final de un tiempo prefijado obtendrá una cantidad de puntos total. Se realiza una rotación de papeles. El lobo pasará a ser madre gallina, la madre gallina a ser primer pollito, estos avanzarán un puesto y el último pasará a ser lobo. Quien más puntos obtiene gana la partida.

Variantes

Cuando se hayan realizado todas las rotaciones se cambien los puntos conseguidos por proyecciones a cada participante.

Tabla 97. Ejemplo (17) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha cuerpo a cuerpo	Nombre:	El vigilante del tesoro (2)
Nivel:	Avanzado	Material específico:	Globos
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Rotaciones
Objetivo/s específicos:			
- Iniciación al enfrentamiento dual en situación de Nage-Waza.			
Descripción de la actividad			
- Situación Inicial:			
Según el espacio disponible en la sala, pondremos en un extremo tres o cuatro globos en el suelo (tesoro), y para cada uno de ellos un alumno o alumna que haga de vigilante (se colocaran delante de la pelota a una distancia aproximada de dos metros). El resto del grupo en una fila esperando para participar.			
- Desarrollo del juego:			
Empezarán tantos alumnos como tesoros hayamos situado en la sala. El objetivo del ladrón es simplemente tocar el tesoro; el objetivo del vigilante es intentar que esto no suceda. Para ello podrá coger, arrastrar e incluso proyectar al ladrón (acción final). Quien consigue su objetivo realizará el papel de vigilante en la siguiente partida; quien no lo consigue pasa al gran grupo y entra el primero de la fila.			

Tabla 98. Ejemplo (18) actividad

Tipo de Actividad:	Investigación	Nombre:	Hacer caer al compañero
Nivel:	Avanzado	Material específico:	Ninguno.
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Grupos
Objetivo/s específicos:			
- Iniciarse en la realización de proyecciones.			
Descripción de la actividad			
- Situación Inicial:			
Se reparte el gran grupo en grupos más pequeños y se les lanza una pregunta. ¿Cuántas maneras tendré de hacer caer hacia atrás a mi compañero enganchando con una de mis piernas sus piernas?			
Situación de tori: de rodillas y delante de uke.			
Situación de uke: de pie.			
- Desarrollo de la actividad:			
Tendrán un tiempo determinado para investigar y posteriormente exponer delante de sus compañeros los resultados obtenidos. El profesor deberá dinamizar la actividad buscando la participación de todos el alumnado y guiándolo comprensiblemente hacia:			
1. Cuatro maneras de hacer caer al compañero con mi pierna útil:			
1.1. La pierna "A" por el exterior a modo de Ko Soto Gake.			
1.2. La pierna "A" por el interior a modo de O Uchi Gari/Gake.			
1.3. La pierna "B" por el interior a modo de Ko Uchi Gari/Gake.			
1.4. La pierna "B" por el exterior a modo de O Soto Otoshi.			

Tabla 99. Ejemplo (19) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha por un objeto	Nombre:	El último guerrero
Nivel:	Inicial, iniciado	Material específico:	Cintas de tela.
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Gran grupo
Objetivo/s específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Aproximarse a acciones de contacto y al concepto de agarre. 			
Descripción de la actividad			
<ul style="list-style-type: none"> - Situación Inicial: Todos los participantes repartidos por la sala con una cinta en la parte posterior a modo de cola - Desarrollo del juego: A la señal cada jugador intentará quitar, de una en una, las máximas cintas posibles. Cuando esto sucede, el jugador que ha sacado la cinta la tira al suelo eliminado al compañero. Éste último recogerá la cinta y se retirará eliminado. Al final de la partida el grupo mostrará su respeto al último guerrero y realizarán una reverencia (situación de ritzurei) donde el último guerrero se situará en el lugar del maestro (al que se le podrá obsequiar (motivación) para realizar el saludo y durante la partida siguiente con un cinturón negro). 			
Variantes:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando un participante quita la cinta a otro, éste último se tumba en el suelo y se deja inmovilizar. A la señal uno intenta salir y su compañero mantener la situación de inmovilización durante un tiempo determinado y pactado antes de empezar la partida por el grupo. Quien alcanza su objetivo continúa en posesión de la cinta y continúa jugando. 2. El ganador de la partida proyecta al resto de sus compañeros. 			

Tabla 100. Ejemplo (20) actividad

Tipo de Actividad:	Juego de lucha cuerpo a cuerpo → Iniciación al randori	Nombre:	Lucha de caballeros
Nivel:	Iniciado; Avanzado	Material específico:	Cintas de tela.
Momento sesión:	Principal	Dinámica de grupo:	Rotaciones
Objetivo/s específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> - Aproximarse al concepto de “kumi kata” en situación de Nage-Waza. - Aproximación al enfrentamiento dual en situación de Nage-Waza. 			
Descripción de la actividad			
<ul style="list-style-type: none"> - Situación Inicial: Por grupos de seis participantes todos con una cinta colocada a modo de cola. - Desarrollo del juego: Por pequeños grupos jugar al último guerrero (quitar la cinta). 			
Variantes			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ir reduciendo el número de participantes por grupo hasta llegar al enfrentamiento dual (uno contra uno). 2. Mantener dos personas del grupo realizando el enfrentamiento (el resto esperan su turno). Quien le saca la cinta a su compañero continúa jugando y éste se retira del grupo, entrando un nuevo jugador. Podemos en un mismo grupo tener dos parejas realizando enfrentamiento dual (cuatro jugadores realizando la actividad y dos esperando su turno). 			

Cuando han aprendido proyecciones (nivel avanzado)

3. Quien gana (sacar la cinta) proyecta a su compañero.
 4. En los enfrentamientos duales inicialmente ambos tienen cinta:
 - El primer objetivo es sacar la cinta al compañero. Una vez que esto sucede uno de los dos se quedará sin cinta y el otro con cinta.
 - El que tiene cinta tendrá el objetivo de realizar una proyección a su compañero; a su vez éste último su objetivo es recuperar la cinta para poder cambiar los roles de la partida. Gana el que consigue en su turno proyectar a su compañero.
-

Quinto bloque de contenidos en el que se trabajará:

- Relación de los principales elementos curriculares (Objetivos Generales de Área, Bloques de contenidos y Competencias Básicas) con el desarrollo de la propuesta realizada durante la formación.
- Presentación de literatura específica representativa de los modelos metodológicos en la enseñanza del judo (tradicional y alternativa).

Dado que la fotografía ha mostrado su eficacia como generadora de narrativas y discursos en torno a temas asociados a las imágenes (de Alba, 2010:56) se introducirá una presentación asistida por ordenador en la que se expongan las diferentes actividades realizadas, con el objetivo de ayudar a reconstruir la memoria sobre éstas y hacer un trabajo de valoración conjunta entre participantes sobre la incidencia curricular que la propuesta realizada pueda tener sobre los principales elementos curriculares establecidos por la LOE para el desarrollo del área de Educación Física. En esta ocasión el profesor toma el rol de dinamizador y son los participantes los que discuten sobre la incidencia que el trabajo realizado tiene sobre estos elementos.

A posteriori, se presentarán diversos libros relacionados con la disciplina de estudio para su consulta y poder ser ubicados según su contenido en las distintas tendencias metodológicas presentadas.

7.3.4. Contribución de la propuesta formativa al desarrollo curricular del alumnado en el contexto reglado y escolar.

Dado que la finalidad de la formación ofrecida es dotar a los participantes en la misma de recursos didácticos para introducir el judo en futuras unidades de programación, creemos de interés señalar desde un punto de vista formal los elementos curriculares susceptibles de configurar dichas propuestas docentes. Se utilizarán para este fin los referentes curriculares establecidos por la LOE para el área de Educación Física.

7.3.4.1. Contribución a las competencias básicas.

- **Ámbito Metodológico:**

- Gestionar y controlar las propias capacidades (intelectuales, emocionales y físicas) y conocimientos.
- Aplicar técnicas de trabajo intelectual que incluyan tanto el pensamiento estratégico como la capacidad de cooperar y autoevaluarse.

- **Ámbito Comunicativo:**

- Comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas.
- Interaccionar y dialogar con otras personas de manera adecuada y acercarse a otras culturas.
- Profundizar en la interpretación y comprensión de la realidad que nos rodea.

- **Ámbito Personal:**

- Imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

- **Ámbito de la convivencia y comprender el mundo:**
 - Argumentar las consecuencias de los diferentes modos de vida y adoptar una disposición a una vida física y mental saludable.
 - Comprender la realidad social en la que se vive, cooperar, convivir y contribuir en su mejora (*Máxima de la disciplina del Judo*).

7.3.4.2. Contribución a los objetivos de área

- Relacionar las acciones motrices del judo con la Educación Física de base.
- Identificar las partes del cuerpo.
- Tomar consciencia de la movilidad de las diferentes articulaciones.
- Mejorar las habilidades motrices básicas.
- Experimentar variedad de posturas corporales.
- Iniciarse en el contacto corporal.
- Experimentar diferentes estados de tono muscular.
- Desarrollar y tomar consciencia de la capacidad del equilibrio.
- Desarrollar la lateralidad.
- Aceptar y respetar a los compañeros.
- Aceptar las posibilidades y limitaciones propias y de los compañeros.
- Participar respetando las reglas como base del desarrollo efectivo y armónico de una actividad y un medio para un mejor desarrollo del mismo.
- Participar en actividades de contacto y oposición como medio de disfrute y empleo del tiempo libre.
- Utilizar estrategias básicas de cooperación y oposición en los juegos de contacto y oposición.
- Desarrollar globalmente las capacidades físicas básicas.
- Ampliar las habilidades motrices básicas en situaciones de juego y de espacio conocidas.
- Progresar en la adaptación del movimiento a las circunstancias y condiciones de las actividades de contacto y oposición.
- Progresar en el aprendizaje de la resolución de problemas motrices y en la toma de decisiones.

- Participar en la actividad de una manera activa y reflexiva, colaborando con el compañero en la búsqueda de soluciones al problema.
- Adoptar una actitud positiva en el desarrollo de la actividad.
- Desarrollar la autonomía personal.

7.3.4.3. Objetivos específicos

- Adaptarse al medio (tatami) en el cual se va a desarrollar la actividad.
- Experimentar con los conceptos de equilibrio, pérdida de equilibrio, tanto propio como del compañero.
- Mantener el equilibrio, en situaciones de oposición.
- Comprender los rasgos distintivos de la realización de las inmovilizaciones.
- Inmovilizar al compañero en situaciones con contacto y oposición como objetivo básico en la situación de trabajo no bípeda (Ne-Waza).
- Realizar caídas, evitando miedos y temores que dificulten su aprendizaje y ejecución.
- Lograr proyectar al compañero utilizando diversos desplazamientos y técnicas.
- Conocer los aspectos normativos más destacados del reglamento de la disciplina del Judo.
- Transmitir las características, valores y actitudes del judo.
- Conocer el origen y la evolución histórica del judo.

7.3.4.4. Contenidos (Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales)

- Las partes del cuerpo (Conceptual).
- La tensión y la relajación (Conceptual -Procedimental).
- La respiración (Conceptual - Procedimental).
- El esfuerzo físico (CFB) (Conceptual - Procedimental).
- Los elementos básicos (Conceptual - Procedimental):
 - El equilibrio y la estabilidad.
- Los elementos técnico-tácticos (Conceptual - Procedimental):
 - Los desplazamientos, el contacto, el control, la posición, la postura, los agarres y las caídas.

- - Los elementos técnicos (Conceptual - Procedimental):
 - Las Inmovilizaciones:
 - Kami-Shiho-Gatame, Ushiro-Kesa-Gatame, Tate-Shiho-Gatame, Yoko-Shiho-Gatame y Kesa-Gatame.
 - Las proyecciones
 - Ko-Soto-Gake, O-Uchi-Gake, Ko-Uchi-Gake, O-Soto-Otoshi y Tai-Otoshi.
- Las reverencias (Actitudinal - Conceptual - Procedimental):
 - Ritsurei y Zarai.
- Los valores y actitudes propias de la disciplina (Actitudinal):
 - La responsabilidad, el compañerismo (uke y tori), la colaboración, el compromiso, la igualdad, la amistad.
 - Alumnos y maestro; roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Las reglas de los diferentes juegos y actividades. (Actitudinal - Conceptual)
- Las reglas específicas del deporte del Judo (Actitudinal – Conceptual)

7.4. Publicitación de la formación ofrecida

Una vez finalizadas las preguntas de investigación, al final del cuestionario presentado en la primera etapa de este estudio, se ofrece la posibilidad de realizar una formación específica en iniciación al judo. En la presentación y explicación del cuestionario, se informó que la formación está vinculada al trabajo de investigación en el que están participando y el compromiso que se adquiere si finalmente se interviene; se hace alusión verbalmente a su carácter voluntario y gratuito. No se presentan las características didácticas que le darán forma para no influir en las respuestas de determinados ítems y en la propia decisión de realizarla; tampoco se hace hincapié en la necesidad de realizarla o propaganda a favor de la misma, ni el lugar donde se formalizará.

Las posibles respuestas eran la afirmación o la negación, y en el caso que la respuesta hubiese sido positiva se pregunta en qué momento le sería más factible realizarla. Se dan dos opciones cerradas (tres sábados de manera intensiva durante el curso escolar o la primera semana del mes de julio en horario de mañana) y una abierta para que se

posicionen en el mejor momento formativo según sus necesidades. Al mismo tiempo, y sólo para aquellos que se mostraban interesados, se les reclamaba una dirección de correo electrónico para enviarles la correspondiente información. La intención manifestada por los participantes se recoge en la tabla 101.

Tabla 101. Relación del interés inicial por realizar la formación según las universidades de origen

			Interés Curso		Total
			Si	No	
Universidad	U.B.	Recuento	54	54	108
		% del total	22,7%	22,7%	45,4%
	U.A.B.	Recuento	14	21	35
		% del total	5,9%	8,8%	14,7%
	UdL	Recuento	13	31	44
		% del total	5,5%	13,0%	18,5%
	UdG	Recuento	8	14	22
		% del total	3,4%	5,9%	9,2%
	U.R.V.	Recuento	8	21	29
		% del total	3,4%	8,8%	12,2%
	Total	Recuento	97	141	238
		% del total	40,8%	59,2%	100,0%

Finalmente, y valorando la intención de participación recogida y sus características, se ofrecieron dos formaciones idénticas en contenido³⁹. Las principales variantes entre ambas fueron el lugar y las fechas para su realización. Tenemos que objetar que no fue fácil encontrar instalaciones disponibles que ofrecieran unas condiciones aceptables para realizar las formaciones indicadas (sala acondicionada, disponibilidad de la misma, lugar de fácil accesibilidad, entre otras). La primera, se planteó realizarla en tres sábados, entre los meses de febrero y marzo de 2015, en las instalaciones del complejo deportivo municipal de “La Mar Bella” en Barcelona. La segunda, se promocionó finalmente en cuatro días consecutivos en la segunda semana del mes de julio, en horario intensivo de medio día, en las instalaciones del I.N.E.F.C. de Barcelona.

La decisión de realizarlas en el municipio de Barcelona atiende a diferentes variables entre las que destacamos:

³⁹ Ver anexos de la publicitación para cada uno de ellas. (Anexos III, IV)

a) el mayor número de personas interesadas se concentraban en las universidades propias o próximas a esta localidad (70,1%). No obstante la publicitación se realiza para todos aquellos individuos que se mostraron interesados independientemente de la universidad en la que realizaran sus estudios.

b) la accesibilidad a unas instalaciones adecuadas y la disposición de determinados recursos (temporales, económicos y de gestión) del propio investigador.

La publicitación de los cursos de formación se realizó en dos momentos diferentes a través del correo electrónico facilitado y para cada una de las opciones mayoritarias escogidas en los cuestionarios. Se utilizó para gestionar el proceso de información, captación e inscripción la herramienta del portal telemático “Google” que permite la creación y gestión de cuestionarios “on line”. Se añadió el mensaje de poder invitar a cualquier compañero o compañera interesados siempre y cuando hubiesen participado en la primera etapa de la investigación como estrategia para ganar participantes como sujetos finales de estudio.

7.5. Desarrollo de la formación realizada

La primera formación será la única que finalmente se realice ya que la segunda no contabilizó ninguna demanda. No se interpretará este hecho dado que se considera que son múltiples los factores que pudieron condicionar la falta de inscripciones en la segunda oferta formativa y por otro lado tampoco está en los objetivos de nuestra investigación. Podemos teorizar sobre dichos factores pudiendo destacar un horario poco atractivo derivado de la disponibilidad de la instalación a utilizar, lejanía en el tiempo con relación a la primera fase de la investigación, difícil conciliación con trabajos en periodo estival típicos de estudiantes universitarios, finalización de los estudios universitarios de las posibles personas participantes y por tanto necesidad de descanso intelectual o cambios motivacionales personales.

El título definitivo del curso fue: “El Judo como recurso didáctico para el área de Educación Física. Una propuesta desarrollada a partir de metodologías alternativas”. Se desarrolló en las instalaciones del complejo deportivo municipal de la Marbella (Avenida del Litoral, 86; 08006. Barcelona), con una duración de quince horas

repartidas en tres sábados comprendidos entre los meses de febrero y marzo, en horario intensivo de 10:00 de la mañana a 16:30 de la tarde, con descansos entre las sesiones realizadas y para la comida del mediodía.

La figura del formador⁴⁰ recae sobre el investigador de este trabajo dado que es la persona que tiene las competencias necesarias para ofrecer y defender el enfoque metodológico que se presenta en este estudio.

La programación ofrecida se planifica en nueve sesiones teórico-prácticas repartidas en los días anteriormente indicados de la forma relacionada a continuación.

Sábado, 21 de febrero de 2015

- Primera sesión (teórica): Historia y filosofía del Judo; Aspectos formales y reglamentarios.
- Segunda sesión (práctica): Juegos introductorios
- Tercera sesión (práctica): Introducción al Ne Waza (primera parte)

Sábado, 28 de febrero de 2015

- Cuarta sesión (práctica): Introducción al Ne-Waza (segunda parte).
- Quinta sesión (práctica): Introducción al Nage-Waza (primera parte).
- Sexta sesión (práctica): Introducción al Nage-Waza (segunda parte).

Sábado, 07 de marzo de 2015

- Séptima sesión (práctica): Del juego al “randori”.
- Octava sesión (teórica): Judo i currículum. Presentación de bibliografía específica
- Novena sesión: Tabla redonda (“focus group”) y cierre del curso.

⁴⁰ ANEXO VI. Certificado de formador.

La formación realizada recibe el reconocimiento del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal de la U.B. Como documento acreditativo se ofreció a todos los sujetos un diploma de participación en el curso de formación⁴¹.

⁴¹ ANEXO V. Ejemplo de certificado alumnado.

柔

Capítulo VIII

Fase final

Estudio de caso

道

8.1. Introducción.

En el cuarto capítulo dedicado a la metodología se expusieron algunas definiciones y características de los estudios de casos, así como la tipología del que aquí se presenta y las estrategias, desde un punto de vista teórico, que se utilizan para su desarrollo. Recordemos que la unicidad de nuestro caso se refiere a la formación realizada, y explicada en el capítulo anterior.

Antes de desarrollar este apartado, debemos matizar que tradicionalmente no han sido abundantes las pautas o los modelos con los que el analista cualitativo puede contar para guiar su tarea (Rodríguez y col., 1999:197). Tampoco existe una unanimidad en la concreción de un formato para reportar los resultados en este tipo de estudios (Martínez Carazo, 2006:183). Podemos decir que diferentes autores aportan según criterios, y experiencias, pautas que creen oportunas para dicho análisis.

Según McMillan y Schumacher (2005:479) “los distintos tipos de análisis varían en función de las diferentes investigaciones, objetivos, estrategias de formulación de datos y modos de encuestar cualitativos.”(...)”Los investigadores cualitativos han aprendido que no existe ningún lugar en que los procedimientos para la formulación de datos y para seguir la pista de estrategias analíticas sean estándar” y (...)”dar sentido a los datos depende totalmente del rigor intelectual del investigador y la tolerancia para las tentativas de interpretación hasta que el análisis este completamente finalizado”.

Para presentar nuestro estudio de casos nos basaremos principalmente en las recomendaciones de Martínez Carazo (2006) y Fernández Núñez (2006). Seguiremos un patrón temporal presentado los diferentes momentos y pasos realizados en nuestra investigación a partir del orden cronológico en el que han sucedido. Con esta estrategia buscamos secuenciar y ordenar toda la información útil derivada del proceso para una mejor comprensión del mismo.

8.2. Criterios de credibilidad científica.

Si bien es cierto que la credibilidad, o calidad, de las investigaciones de tratado positivista se basan en los criterios de validez y fiabilidad, los investigadores

cualitativos han promovido distintos posicionamientos respecto a estos conceptos que van desde los que han seguido utilizando los criterios anteriores, los que los han rechazado y han aplicado criterios paralelos o bien han formulado criterios más novedosos e inclusive aquellos que han buscado criterios generales que valgan para ambos tipos de investigaciones.

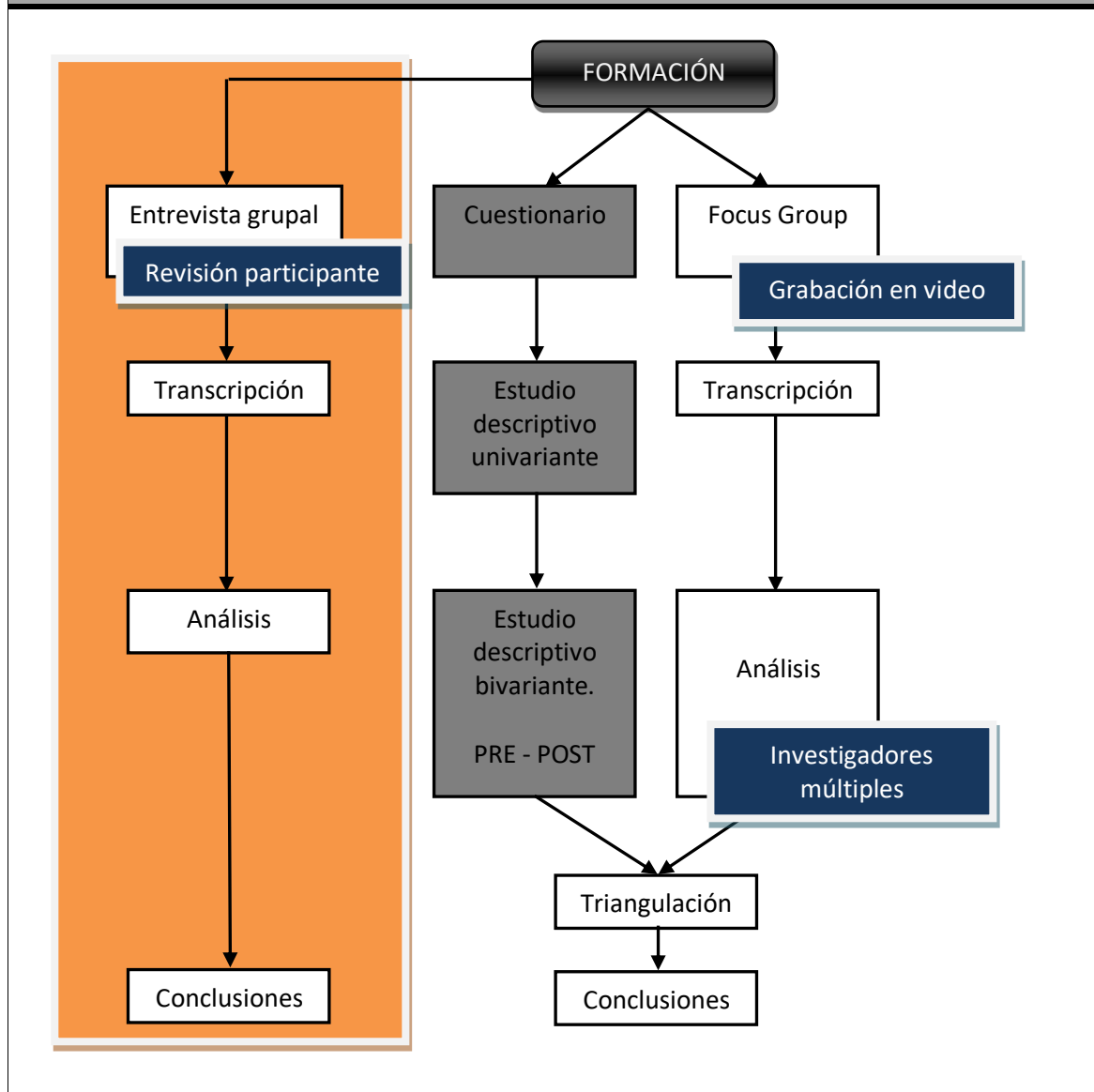
A modo de ejemplo, autores como Lincoln y Guba (1985) y Goetz y LeCompte (1984), citados en Thomas y Nelson (2007) utilizan el término valor verdadero para la validez interna y transferibilidad para la validez externa; autores como Hammersley (1992), citado en Sandín (2000:231), abogan por el enunciado de criterios para la investigación en la ciencias sociales como validez o verdad y relevancia. La misma Sandín (p. 239) manifiesta que “la densidad de los debates acerca de los criterios de valoración de los estudios cualitativos en el ámbito de las ciencias sociales pone de manifiesto la complejidad del campo y nos invita a reflexionar acerca de nuevas responsabilidades personales y profesionales, políticas, éticas y sociales relacionadas con la investigación educativa”.

No es propósito de esta tesis el abrir un debate sobre que terminología es la más adecuada, aunque si deberemos posicionarnos con la finalidad de defender la credibilidad de los resultados obtenidos. Se comparte la idea de Martínez Carazo (2006, 173), quien expresa que la credibilidad de las conclusiones obtenidas se basa, en última instancia, en la calidad de la investigación desarrollada.

Se valora que en la segunda fase de este estudio se han considerado los criterios de **validez, rigurosidad, transferibilidad** y se han utilizado las **triangulaciones** oportunas a tal efecto. Martos (2003:58) apunta que estos criterios reflejan credibilidad en las investigaciones cualitativas.

En términos más tradicionales, cumplimos en esta parte de nuestra investigación, y según lo establecido por McMillan y Schumacher (2005:416 y sig.), con el criterio de validez al implementar diferentes estrategias de las citadas por los autores referenciados anteriormente: estrategias con varios métodos, lenguaje del participante, investigadores múltiples, datos registrados de manera mecánica (fig. 52).

Figura 52. Ordenación y secuenciación utilizada en el proceso de investigación del estudio de casos



Beltrán y Rodríguez (1990, citados en Blasco y Pérez, 2007:86) consideran la validez como el grado en que una prueba valora los rasgos que se desean evaluar, y como la característica que permite extender y generalizar los resultados obtenidos. La validez interna puede obtenerse eligiendo una muestra relativamente estable, es decir, que los participantes y el contexto no varíen durante la investigación. Mientras que la validez externa se enfrenta a la representatividad de la muestra, el escenario y la relación entre el escenario, y la utilización de las estrategias de recogida de datos.

Yin (1989:29), citado en Martínez Carazo (2006: 185), recomienda “la utilización de múltiples fuentes de datos y el cumplimiento del principio de triangulación para garantizar validez interna de la investigación. Esto permitirá verificar si los datos obtenidos a través de las diferentes fuentes de información guardan relación entre sí (principio de triangulación); es decir, si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno de estudio”

“Los investigadores cualitativos utilizan algunas de las siguientes estrategias para minimizar la amenaza a la validez interna: descriptores de baja inferencia, examen por parte de los colegas o pares y datos registrados mecánicamente” (Goetz y LeCompte, 1984; citados en Thomas y Nelson, 2007:372).

Munarriz (1992: 105-106), concretando en las investigaciones de caso, manifiesta que “no permiten en principio la generalización, ya que sólo presenta una mínima parte de la totalidad y no podemos saber si esas conclusiones son generalizables o no. Por tanto no cumplirá con uno de los supuestos de la investigación normativa: la validez externa”. (...) “El investigador cualitativo lo máximo que espera es desarrollar hipótesis de trabajo referidas a un contexto y las diferencias en los comportamientos humanos tan importantes al menos como las similitudes.

Por ello hablaremos de “*validez ecológica*” término que utilizó Elliott, para definir la generalización en los estudios cualitativos o “generalización naturista” en palabras de Stake (1984), como la generalización producida a medida que el lector del estudio de casos lo aplica a su propio caso, bastante diferente a la validez externa de los estudios positivistas basada en el estudio de la muestra, y relacionada con el estudio de casos singulares, es decir, el estudio de un caso cuya lectura, del informe desarrollado pueda llevar al lector del mismo a reconocer aspectos de su propia situación y proporcionar estrategias nuevas en relación con su propia práctica”. Citando a Elliott (1990) “en investigación mediante el estudio de casos sobre problemas prácticos, la responsabilidad de la validación externa del estudio radica en el usuario no en el investigador”.

Este argumento intuitivo que refleja la posibilidad de generalización del usuario en función de su propia situación es uno de los más fuertes sobre la validez externa en este tipo de investigaciones (Tomas y Nelson, 2007:382).

Autores como Kratochwill (1978) y Snow (1979), citados en Beltrán y Bueno (1995: 32) hablan de dos tipos diferentes de validez externa: la validez de población y la, ya referenciada, ecológica. Mientras que para garantizar la primera debemos asegurarnos que los sujetos de la muestra particular con la que se ha realizado el experimento son semejantes a los de la población más amplia de sujetos a los que queremos generalizar los resultados, para preservar la segunda se ha de tratar de realizar el experimento en una situación semejante a aquella a la que se van a generalizar o extrapolar los resultados.

Para Yin (1989, 1998), citado en Martínez Carazo (2006: 173), la cuestión de generalizar a partir de casos de estudio no consiste en una “*generalización estadística*” (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una “*generalización analítica*” (utilizar el estudio de casos para ilustrar, representar o generalizar una teoría).

Van Maamen (1988), citado en Stake (2010:47), “considera que el caso, la actividad y el suceso son únicos, a la vez que comunes. La comprensión de cada uno de ellos exige comprender otros casos, otras actividades y otros sucesos, pero también comprender la unicidad de cada uno. La unicidad no se establece particularmente comparándola en un número de variables sino que las personas próximas al caso lo entienden, en muchos sentidos, como algo sin precedentes e importante, en otras palabras, como una unicidad decisiva. Los lectores son dirigidos hacia este sentido de la unicidad a medida que leen los relatos, los esbozos y las explicaciones de experiencias.

En relación a la fiabilidad, Goetz y LeCompte (1984; citados en Thomas y Nelson, 2007) la interpretan “como el grado en que pueden repetirse los estudios” (p. 371). Precisamente parte de la complejidad de la investigación social reside en este aspecto: las dificultades de replicación de la investigación cualitativa dado que los estudios se llevan a cabo en entornos naturales, por lo tanto únicos y particulares (p. 371). Por ello se intenta describir al máximo el proceso que se ha seguido en la investigación, dando pautas concretas de actuación y el máximo de especificaciones al respecto.

La fiabilidad se puede analizar desde los puntos de vista externo e interno (p. 371):

- Para trabajar el aspecto de la *fiabilidad externa* se deben describirse con detalle los métodos de recogida y análisis de datos si va a evaluarse el contenido de los mismos. Hay que especificar todos los detalles de las observaciones que se recogerán y registrarán, cómo se harán las entrevistas y cuántas fuentes múltiples de datos se integrarán en el estudio. También se puede especificar y explicar las estrategias generales utilizadas en el análisis de datos. La credibilidad de los datos está en estrecha relación con la claridad y comprensibilidad de las explicaciones de cómo van a estudiarse y sintetizarse (p. 372).

- “Los datos registrados con métodos mecánicos proporcionan una manera eficaz de establecer la *fiabilidad interna* en un estudio cualitativo. Se utilizan con frecuencia las grabaciones en cintas, fotografías y cintas de vídeo, y además se solicita a otros investigadores cualificados que revisen los datos” (Thomas y Nelson, 2007:372).

8.3. Características de la muestra.

8.3.1. Selección de la muestra y definición de las unidades de análisis.

La muestra en estudios cualitativos es una de las claves de este tipo de investigación, y de ella depende, en gran parte, la validez de los resultados de un estudio; su lógica es totalmente diferente a la lógica de los estudios positivistas, no depende del tamaño, que suele normalmente ser pequeño, si no de la calidad y cantidad de información que puede proporcionar (Vázquez Navarrete, 2006:43).

Pudiendo considerar nuestro caso como único y excepcional, creado con la finalidad de ser estudiado, la muestra vendrá condicionada por los participantes en la formación a realizar. Por lo que todas las personas participantes en la formación, también son potencialmente parte de la muestra. Podríamos decir y según la interpretación de Patton (1990:169) que nuestro sistema de selección es intencionado, entendiendo que seleccionamos aquellos casos que nos pueden aportar abundante información para nuestra investigación. Es evidente que las personas que nos pueden aportar mayor información en nuestro estudio son, sin duda, las que han participado en el curso

formativo, por lo tanto son ellas las que serán la muestra en nuestro estudio; situación, por otro lado, conocida por los participantes con anterioridad a iniciar la formación.

Según las aportaciones de McMillan y Schumacher (2005:408) analizamos que se ha utilizado principalmente una estrategia de muestreo de tipo comprensible, entendiendo ésta como aquella mediante la que se elige un grupo entero a partir de unos determinados criterios de inclusión. En nuestro caso éstos son, evidentemente haber realizado la formación (aunque se establece una participación mínima de dos tercios) y, haber colaborado en la primera parte de nuestro estudio.

Queremos aclarar que al hablar de muestra hablamos de aquellos individuos a los que se les aplicará los instrumentos de investigación para la recogida de datos establecidos en esta parte de la investigación y como consecuencia reporten información útil a nuestras conclusiones.

Por lo que se refiere a la importancia del tamaño de esta muestra, exponen los autores anteriormente referenciados (p. 411) que la comprensión generada a partir de este tipo de investigaciones depende más de la abundancia de información acerca de los casos y de las capacidades analíticas del investigador que del tamaño de la misma, y que su selección está más relacionada con el propósito del estudio, el problema de la investigación, la técnica de recopilación de los datos principales y la disponibilidad de los casos con abundante información.

Pattón (1990:181) también manifiesta, de manera análoga, que no hay unas reglas establecidas en lo que se refiere al tamaño de la muestra en este tipo de estudios, por lo que dejan al criterio del investigador este factor.

Con relación a las unidades de análisis se estipula que la que aquí se estudia, y según la clasificación de Yin, 1984 (citado en Rodríguez y col., 2006: 94 y Martínez Carazo, 2006:185) es de caso único y unidad de análisis simple (tipo 1).

8.3.2. Descripción de la muestra

A continuación y a partir de los datos obtenidos en la encuesta inicial se realizará una descripción del perfil de las personas participantes en la formación que a su vez serán, tal y como se ha explicado anteriormente, la muestra de nuestro estudio (tabla 102 y 103).

El grupo participante se compuso finalmente por diez personas de las cuales cuatro pertenecían al género masculino y seis al femenino. El rango de edad estándar estaba comprendido entre los 22 y los 26 años a excepción de un participante que atesoraba 42 años y distaba considerablemente de la media.

Con relación a las universidades de origen nueve son de la U.B. y uno de la UdG. Podemos concretar que cinco habían finalizado sus estudios de formación del profesorado de educación primaria y estaban realizando una segunda mención (especialidad), por lo que ya eran titulados (inclusive alguno ejercía como docente), y los cinco restantes estaban en su último curso, y por lo tanto finalizando sus estudios reglados universitarios.

Tabla 102. Preguntas de índole social y demográfica. Participantes en el estudio de casos (Pre formación)

Sujeto	Género	Edad	Universidad	Hábitos deportivos	Práctica Deportiva más significativa	Etap a	Ámbito	Práctica de Judo	Práctica de deportes de lucha y/o contacto	Formación anterior relacionada.
1	F	22	UB	2	Natación	Secundaria	Comp.	No	No	No
2	M	26	UB	+2	Escalada	Actualmente	Ocio y d.	No	Si	Si ¹
3	F	26	UB	2	Escalada	Actualmente	Ocio y d.	No	No	Si ¹
4	F	23	UB	2	Natación	Prim y Sec.	Ocio y d.	No	No	No
5	F	20	UdG	+2	Atletismo	Primaria	Comp., ocio y d.	No	No	No
6	M	42	UB	2	Baloncesto	Primaria	Ocio y d.	Si	No	No
7	M	24	UB	+2	Fútbol	Siempre	Comp., ocio y d.	No	No	No
8	F	23	UB	1	Danzas	Actualmente	Ocio y d.	No	No	No
9	F	24	UB	+2	Art. Marc.	Actualmente	Ocio y d.	No	Si	No
10	M	26	UB	2	Fútbol Sala	Siempre	Comp.	No	No	Si

1. Inicialmente en los cuestionarios no expresaron haber realizado formación alguna pero en las entrevistas manifiestan haber realizado alguna pequeña formación

Con relación a sus hábitos deportivos, todos consideraban haber realizado alguna práctica deportiva de manera significativa; no obstante varía la cantidad de disciplinas practicadas, siendo una mayoría los que manifiestan un mínimo de dos. Las prácticas más significativas, según sus propias valoraciones, son diversas. Encontramos natación, escalada, atletismo, baloncesto, fútbol, danzas y/o actividades rítmicas y artes marciales. Curiosamente sólo un participante expresa haber practicado judo, aunque no le da un valor significativo.

Las respuestas a cuando se han realizado este tipo de práctica son muy diversas; no existe una tendencia clara. La diversidad de opiniones abarca desde personas que expresan haberla realizado exclusivamente en la etapa de estudios primarios, las que consideran que la practican en la actualidad, o las que la practican actualmente y empezaron desde muy niños, pasando por otras opciones.

Con relación al ámbito en el cual se han practicado también divergen las opiniones a pesar que la opción más destacada recae en la exclusividad del ocio y la recreación.

Manifiestan haber realizado deportes de lucha (término clásico) y más concretamente artes marciales dos participantes (aquí no contabilizamos al que manifestó haber realizado judo), y tres expresan haber realizado alguna formación que contemplaba el judo como parte de sus contenidos.

El rango de actitud mayoritario es el favorable aunque de intensidades dispares en lo referente a la introducción del judo como recurso didáctico en la Etapa Primaria, solamente un participante refleja una actitud desfavorable; con relación a la hipotética incidencia con la que el judo pueda contribuir en el desarrollo de determinados elementos curriculares en esta etapa educativa las opiniones oscilan entre una incidencia curricular alta y moderada.

Solamente un participante manifiesta tener un nivel competencial alto para introducir el judo en las programaciones de aula, al igual que conocimiento de literatura específica que nos pueda ayudar en el menester de introducir el judo en las programaciones. El resto manifiesta tener un nivel competencial bajo o muy bajo y una falta total de

conocimiento de literatura en la cual apoyarse para poder trabajar el judo como recurso en las sesiones de Educación Física.

Tabla 103. Valores totales de la escala de actitud, opinión y preguntas de interés. Participantes en el estudio de casos (Pre formación)

Sujeto	Actitud	Opinión sobre la incidencia curricular	Potencial educativo	Percepción de competencia personal	Conocimiento de literatura específica	Percepción necesidad recursos específicos y caros	Percepción agresividad	Referentes	Buen complemento extraescolar	Interés inicial formativo específico
1	FBI	Alta	7	Muy baja	Muy Bajo	Baja	Baja	CPJ	Si	Si
2	FAI	Alta	9	Muy baja	Alto	Moderada Baja	Baja	CPJ	Si	Si
3	FAI	Alta	8	Muy Baja	Muy Bajo	Moderada Baja	Baja	EMF	Si	No
4	FBI	Moderada	6	Muy baja	Muy Bajo	Muy Baja	Baja	EMF	Si	Si
5	FAI	Alta	8	Moderada Baja	Bajo	Muy Baja	Muy Baja	CPJ	Si	Si
6	FBI	Alta	7	Moderada Baja	Muy Bajo	Moderada Alta	Baja	P	Si	Si
7	FBI	Moderada	8	Alto	Muy Bajo	Muy Maja	Moderada Baja	CPJ	Si	Si
8	FBI	Moderada	8	Baja	Bajo	Baja	Moderada Baja	EMF	Si	Si
9	FAI	Alta	8	Baja	Muy Bajo	Muy Baja	Muy Baja	PAM	Si	Si
10	D	Moderada	4	Baja	Muy Bajo	Baja	Moderada Alta	FE ¹	Si	No

Actitud: FBI = Favorable de Baja Intensidad; FAI = Favorable de Alta Intensidad; D = Desfavorable.

Referentes: CPJ = Conocer Practicantes de Judo; EMF = Ser Estudiante Mención EF; PAM = Practicante de Artes Marciales; FE = Formación Específica; P = Tener cierta experiencia en la práctica del Judo

1. Inicialmente contesto que sus opiniones estaban basadas en sus conocimientos como especialista en EF, pero en las entrevistas comento ampliamente haber realizado ciclos formativos que contemplaban la disciplina del judo como parte de sus contenidos y deja de manifiesto la influencia que estos tuvieron en sus opiniones.

La gran mayoría tienden a no considerar necesarios recursos específicos y caros para introducir el judo en las programaciones de aula y también a excepción de una persona tienden a no percibirla como una práctica que pueda potenciar la agresividad, al menos más que otras disciplinas físico deportivas.

Los referentes en los que han basado sus opiniones, es decir las han condicionado son: tener conocidos que practiquen o hayan practicado judo (n = 4), haberlo practicado (n =1), haber realizado algún formación específica (n=1), haber practicado algún arte marcial (n = 1) y, finalmente, los conocimientos propios adquiridos como estudiante de la mención de Educación Física (n = 3).

Todos la consideran un buen complemento extraescolar, y curiosamente dos de los participantes no manifestaron inicialmente su interés por realizar la formación. En la

interacción con ellos durante el tiempo que duró el proceso formativo manifestaron que venían a remolque de otros participantes, que en un primer instante su intención era ver y probar como se desarrollaba inicialmente dicho proceso y dependiendo de las circunstancias decidirían continuar o abandonarlo.

Podemos concluir argumentando que la gran mayoría de los participantes mostraban una predisposición relativamente favorable hacia la disciplina de estudio a excepción de uno de ellos. Esta persona, como se verá posteriormente, proporciona interesantes argumentos estrechamente ligados a sus experiencias formativas que nos hacen reflexionar sobre determinados aspectos relacionados con la concepción del judo como disciplina y el formato en el que es presentada por determinados formadores, y como estos factores influyen en la actitud y en determinadas percepciones relacionadas con la disciplina de estudio.

8.4. Recolección de la información.

Entendemos el proceso de recolección de información como aquella parte de la investigación cualitativa en la que el investigador obtiene los datos necesarios para realizar su estudio.

“Los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tiene lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen o usan”(…)“el investigador no toma las realidades que ante él se presentan, sino que se da un proceso de percepción de las mismas, identificando los elementos que las componen y, frecuentemente, enunciando proposiciones narrativas que tratan de describirlas”(…)“construye los datos, y al hacerlo registra la información en algún soporte físico (notas de campo, grabación en audio o vídeo) y emplea para ello algún modo de expresión simbólica que confieren al dato los rasgos de perdurable en el tiempo y comunicable”(…)“el dato soporta una información sobre la realidad”(…)“suele venir expresado en cadenas verbales y no mediante valores numéricos. Incluso cuando el registro de los datos se realiza en forma de imágenes fijas o móviles, suele realizarse, de cara a llevar el análisis, una posterior transcripción verbal de la información contenida

en las mismas” (...) “de ahí que la mayor parte de los datos que son recogidos en el curso de investigaciones cualitativas posean como una de sus características más conocidas la de ser expresados en forma de textos” (Rodríguez y col., 1999:198-199).

En nuestro caso la estrategia para la recogida de datos se materializa utilizando diferentes instrumentos:

- El primer día se realiza una pequeña entrevista estructurada (en formato) y grupal (en forma) que se registra a partir de notas manuscritas sobre una plantilla previamente configurada. Las preguntas son: a) ¿Qué factor o factores os han hecho aceptar esta propuesta formativa?, b) ¿Qué conocéis de la disciplina del judo? c) ¿Si te preguntasen una definición de judo, cuál darías?, d) ¿Creéis que el judo es un recurso que los profesores especialistas en Educación Física utilizan habitualmente en sus planteamientos didácticos?, e) ¿por qué creéis que se da esta situación? y f) ¿Qué esperáis de esta formación?

Destacamos como objetivos de dicha entrevista:

- Canalizar el primer contacto formal y físico con los sujetos de estudio.
- Indagar en los conocimientos previos relacionados con la disciplina de estudio, los factores que les han hecho aceptar la formación y las expectativas respecto a ésta.

Se toma la decisión de incorporar pocas preguntas para no provocar rechazo por parte de los sujetos de estudio al sentirse analizados desde un primer momento. Se cree contraproducente este hecho, ya que puede influir en la normalidad de las respuestas y conductas futuras. Las preguntas tienen un formato estructurado para una mejor concreción en las respuestas y, de esta manera, ganar tiempo en la ejecución y no demorar en exceso el inicio de la formación propiamente dicha. También se entiende contraproducente empezar con “interrogatorios directos” que demanden una excesiva implicación de los participantes, que por otro lado son personas desconocidas y voluntarias, pensando en la continuidad de éstas en la formación, es decir, no llevarles a una situación de saturación e insatisfacción que provoque un abandono de la misma. Por este mismo motivo, no se cree

procedente grabar esta primera entrevista en formato digital y se realizan anotaciones. Éstas las realizan personas colaboradoras en el desarrollo de la tesis que también participan de forma activa en la formación como alumnos pero que al no cumplir el criterio de inclusión de “haber participado en la etapa anterior del estudio” no son considerados parte de la muestra. Una vez anotada la información se leían las respuestas de cada sujeto para verificar si se habían anotado correctamente sus respuestas y, si procedía, se realizaban las correcciones oportunas. Esta estrategia forma parte de las posibles para la mejora de la validez recogidas en McMillan y Schumacher (2005:418) bajo el nombre de “revisión participante”.

El papel del entrevistador se limita a leer las preguntas y aclarar dudas, no interviene en la entrevista con la introducción de nuevas cuestiones.

- Durante el desarrollo de la formación se graban en video todas las sesiones prácticas. La finalidad es triple. Por un lado registrar el trabajo realizado de manera práctica a modo referencial, por otro, el poder ofrecer un material a los sujetos participantes, y finalmente obtener datos de lo acontecido en el desarrollo de las sesiones y poder darle una utilidad futura como parte de los datos a examinar si así se creyese necesario. También, aunque de manera muy excepcional, y cuando los hechos sean de interés, el investigador realizará anotaciones de campo.

- Al finalizar el proceso formativo y con la intención de recopilar datos sobre las vivencias de los sujetos de estudio en la formación realizada y como éstas puedan haber causado cambios en su actitud y en determinadas percepciones y/u opiniones con relación a la disciplina de estudio se procede a desplegar dos estrategias, una de índole cuantitativa y la otra cualitativa. La configuración de esta doble estrategia da cuerpo a un planteamiento mixto en esta parte de nuestra investigación (**estrategia con varios métodos**):

a) Estrategia de parámetros cuantitativos: Pasar, nuevamente, el cuestionario utilizado en la primera parte del estudio, ligeramente modificado⁴² para así poder comparar cuantitativamente los dos momentos formativos (Pre y Post) y analizar los hipotéticos cambios en percepción y actitud con relación a la disciplina de estudio.

b) Estrategia de parámetros cualitativos: Realizar una reunión en formato “focus group” para indagar de una manera más profunda, cualitativa, sobre la experiencia vivida, expresada a partir de los relatos y opiniones de los propios participantes. Para el desarrollo de este grupo focal se prepararon unas preguntas relacionadas con el tema de estudio y se presentaron en un formato de entrevista semiestructurado, es decir, los sujetos de estudio respondían a las preguntas realizadas y estas respuestas a su vez servían como posible referencia, que utilizaba el moderador de manera interactiva con el grupo, para poder realizar preguntas que inicialmente no estaban preparadas, aumentando el significado y riqueza en el proceso de recogida de datos. La dinámica de las respuestas era libre, no había un orden estipulado de intervención; perfectamente se podía intervenir en más de una ocasión para una misma pregunta, consecuencia de debates abiertos o reafirmaciones de ideas expresadas por otro miembro o miembros del grupo. Se grabó la entrevista en formato digital para su posterior transcripción.

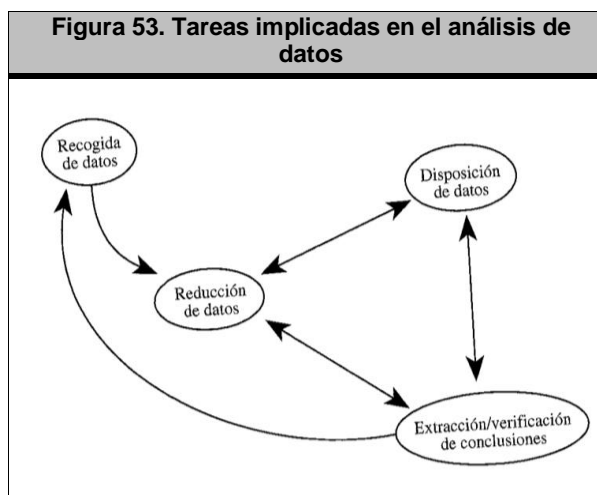
8.5. Análisis de la información.

Los procedimientos de análisis para datos cualitativos y los procedimientos de análisis para datos cuantitativos difieren sustancialmente entre ellos, arriesgándonos a afirmar que por naturaleza son antagónicos. Por este motivo debemos diferenciar entre ambos tipos y tratarlos por separado preservando la naturaleza de los datos obtenidos.

Cuando nos referimos al análisis de datos cualitativos, “nos referimos a tratamientos de los datos que se llevan a cabo generalmente preservando su naturaleza textual, poniendo

⁴² Las modificaciones realizadas fueron de dos tipos: a) quitar los bloques de preguntas sociales y demográficas y parte de las preguntas adicionales presentes en la versión pre intervención y b) añadir nuevas preguntas adicionales de interés relacionadas con el curso de formación.

en práctica tareas de categorización y sin recurrir a las técnicas estadísticas (Rodríguez y col., 1999:201). Como ya se explicó con anterioridad no hay una fórmula que se considere correcta y “lo principal es generar una comprensión del problema de investigación, en lugar de forzar los datos dentro de una lógica deductiva de categorías o suposiciones” (Jones, 1985), citado en Martínez Carazo (2006:186).



Miles y Huberman (1994); en Rodríguez y col. (1999:205)

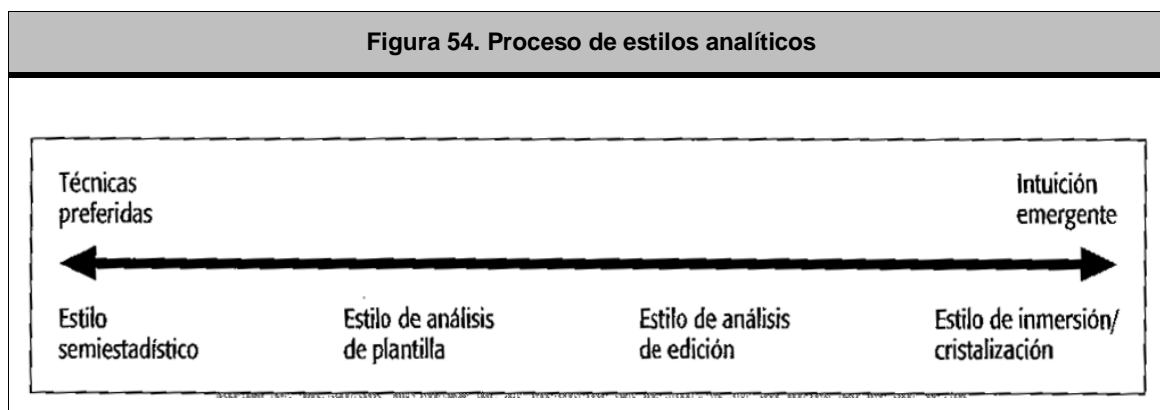
No se sigue un proceso lineal, sino que las tareas analíticas pueden presentarse de manera simultánea, encontrarse presentes en un mismo tratamiento de los datos o aparecer de modo reiterativo a lo largo de un mismo proceso. Para ilustrar el carácter no lineal del análisis y la interconexión de las tareas contempladas se presenta la figura 53.

A pesar de ello, “el análisis de un conjunto de datos no incluye necesariamente a todas las tareas diferenciadas: a veces, determinadas tareas o actividades pueden extenderse hasta constituir por sí mismas el proceso de análisis o por el contrario, pueden no ser tenidas en cuenta, conforme los objetivos del trabajo, el enfoque de la investigación o las características del investigador” (Rodríguez y col., 1999: 204).

Fernández Núñez (2006), con relación a dicho proceso, citando a Álvarez-Gayou (2005), Miles y Huberman (1994) y Rubin y Rubin (1995) aconseja que se realice un proceso sistemático, secuenciado y con un determinado orden: Obtener la información, capturarla, transcribirla, ordenarla, codificarla y finalmente relacionar las categorías obtenidas anteriormente, entre si y los fundamentos teóricos de la investigación.

McMillan y Schumacher (2005) explican cómo los estilos analíticos en investigación cualitativa ocupan un amplio espectro de técnicas (fig. 54) que van desde la máxima rigurosidad objetiva (estilos semiestadísticos) hasta los que integran una flexibilidad subjetiva en sus procedimientos (estilos de inmersión/cristalización). Describen esta situación como “ecléctica” ya que no existe una manera correcta de llevarla a cabo y

abogan por que cada analista encuentre su propio estilo de artesanía intelectual”. Finalmente exponen que “la mayoría de los investigadores cualitativos tienden a utilizar el estilo interpretativo/subjetivo y menos los técnico/objetivos” (p. 481).



Adaptado de Marshall y Rossman (1999); en McMillan y Schumacher (2005:479)

Thomas y Nelson (2007) exponen que “un reconocido objetivo de la investigación cualitativa es la reconstrucción fiel de lo que ocurre en el campo de trabajo, que se consigna mediante la narración analítica. Esto puede consistir en una narración descriptiva cronológicamente o por temas” (p. 374) (...) “Una descripción bien redactada de una situación puede dar la impresión de un significado holístico y constituye una ayuda para el investigador ya que aporta pruebas a sus aseveraciones” (p. 375).

La primera fase de un análisis cualitativo podemos situarla mientras se recolecta la información (análisis en sitio). Los medios utilizados con este propósito pueden ser múltiples, inclusive las notas mentales realizadas durante el proceso por parte del investigador o equipo de investigadores. (Shaw, 1999; citado en Martínez Carazo, 2006:187). En el caso de entrevistas y de grupos de discusión, a través de registro electrónico (grabaciones de audio o video), en el caso de las observaciones, a través de grabaciones en vídeo o anotaciones, en papel, recolectadas por el investigador, y en el caso de las notas de campo, a través de un registro en papel mediante notas manuscritas (Fernández Núñez, 2006:3).

Una vez recolectado todos los datos posibles a partir de las estrategias previamente establecidas deberemos transcribirlos (segunda fase) en un formato que sea perfectamente legible (Fernández Núñez, 2006; Martínez Caranzo, 2006).

La tercera etapa está directamente relacionada con la codificación de la información como estrategia en la reducción de datos para hacerla abarcable y manejable. (Rodríguez y col., 1999:205). La codificación es el proceso mediante el que se agrupa la información obtenida en categorías que concentran ideas, conceptos, o temas similares descubiertos por el observador, o los pasos o fases de un proceso (Rubin y Rubin, 1995; citado en Fernández Núñez, 2006:4).

Según Stake (2010:72) “la naturaleza del estudio, el objetivo de las preguntas de la investigación, la curiosidad del investigador, determinaran muy bien el tipo de estrategias que se deben seguir en el análisis: la suma categórica o la interpretación directa.

A partir de la clasificación de estilos para el análisis de datos cualitativos expuesto por McMillan y Shumacher (2005) se asume que el que aquí se utilizó se sitúa a medio camino entre los análisis de plantilla y los análisis de edición, acercándonos a un estilo de interpretación directa (Stake, 2010:72). Se utilizaron grupos de datos para ilustrar categorías de significado y escribir informes durante el proceso, aunque el empleo de los códigos fue muy pequeño y general, proviniendo, en la gran mayoría de casos, de las preguntas de la investigación, de los temas en la guía de la entrevista o de las categorías relevantes de la bibliografía. A este respecto Fernández Núñez (2006:1) manifiesta que el marco conceptual y las preguntas de investigación son la mejor defensa contra la sobrecarga de información.

Con relación al debate sobre la utilización de software se siguen las directrices de Patton (2002), citado en Fernández Núñez (2006:7), que estipulan que dicho proceso es mejor describirlo siguiendo un método tradicional (sin software) de manera que se pueda resaltar el pensamiento y la mecánica involucrada. Los programas de análisis de datos ofrecen diversas herramientas y formatos para codificar, pero los principios del proceso analítico son los mismos, tanto si se hace manualmente como con ordenador.

Por el contrario, al referirnos al análisis de datos cuantitativos nos referimos básicamente, como vimos en la primera parte de nuestro estudio, a tratamientos que preservan la naturaleza numérica de los datos y recurren a procedimientos de carácter estadístico, aun cuando es posible usar modelos lógicos o modelos matemáticos no

numéricos (Sans Martín, 2014:173). Como se vio en el capítulo dedicado al análisis del estudio de encuesta, que fue cuerpo principal de la primera parte de nuestro diseño de investigación, este tipo de métodos son herramientas diseñadas para ayudar al investigador a organizar e interpretar números derivados de la medición de determinados rasgos y/o variables (McMillan y Shumacher, 2005:179). No nos extenderemos en explicar sus características por creer que en el citado capítulo ya se detallaron ampliamente las utilizadas a tal efecto, en todo caso se especificará en su momento el tipo de parámetros a seguir para aplicar un determinado tipo de prueba que nos aporte datos relevantes en esta fase de nuestro trabajo de investigación.

8.5.1. Entrevista inicial.

A continuación se exponen las diferentes preguntas que formaban parte de la entrevista inicial así como el análisis de la información obtenida.

PREGUNTA a). ¿Qué factor o factores os han hecho aceptar esta propuesta formativa?

Las respuestas mayoritarias están relacionadas con un interés formativo profesional, sólo una de las personas entrevistadas reconoce que su interés por realizar el curso está relacionado con la práctica de artes marciales en el pasado. El resto de factores que se extraen son:

- a) la oportunidad de aprender un recurso nuevo y aplicable para su futuro profesional, es decir una búsqueda de recursos alternativos a los tradicionalmente aplicados en el área de Educación Física.
- b) Valorar la posibilidad de enfocar algunos de los trabajos finales de grado (T.F.G.) a partir de la formación realizada.
- c) La condición de gratuidad de la formación
- d) Posibilidad de tener una herramienta útil en la resolución de conflictos en el aula.

PREGUNTA b). ¿Qué conocéis de la disciplina del judo?

Los conocimientos previos de la disciplina son bastante escasos. La mitad de los sujetos participantes admite que no conocen nada en absoluto, o muy poca cosa. El resto hace algún apunte técnico básico reflejado en la realización de proyecciones, caídas, e inmovilizaciones. Se hace algún comentario sobre su origen japonés, su relación como disciplina olímpica y sobre su capacidad como arte de defensa delante de ataques violentos contra la integridad física del individuo.

PREGUNTA c). ¿Si te preguntasen una definición de judo cual daríais?⁴³

La mitad de los participantes la engloban en las llamadas artes marciales, dos como deporte de lucha y uno lo define como método de Educación Física. Incluso surgen denominaciones nuevas y curiosas (“deporte defensivo con kimono” o “lucha de borrachos”)

PREGUNTA d). ¿Creéis que el judo es un recurso que los profesores especialistas en Educación Física utilizan habitualmente en sus planteamientos didácticos?

La respuesta unánime es que no es un recurso frecuentemente utilizado.

PREGUNTA e). ¿Por qué creéis que se da esta situación?

Mayoritariamente se apunta que por desconocimiento (se entiende que del profesorado), seguido de la existencia de ideas preconcebidas (evidentemente peyorativas entre las que se destaca el “miedo”), la facilidad con la que se pueden aplicar otras disciplinas físico-deportivas e incluso factores externos como la no aceptación de las familias de alumnos. Todo ello nos hace percibir que existen un conjunto de factores que actúan conjuntamente y alejan al judo del contexto reglado escolar.

⁴³ Se ofrecen tres opciones: Arte Marcial, deporte de combate o lucha y arte marcial

PREGUNTA f). ¿Qué esperáis de esta formación?

De manera generalizada la respuesta es encontrar estrategias para poder aplicar el judo en el contexto escolar.

8.5.2. Cuestionario. Momento post formación.

Este tipo de análisis lo dividiremos en dos partes. Un primer análisis univariante que nos aportará características de las respuestas obtenidas y un segundo análisis que comparará dichas respuestas con las establecidas anteriormente a la formación y de esta manera buscaremos diferencias entre los dos momentos (pre y post), si éstas son significativas y en qué medida lo son (tamaño del efecto).

8.5.2.1. Análisis estadístico univariante.

Se presentarán este tipo de análisis para cada una de las escalas ofertadas, así como para cada uno de sus componentes. También se ofrecerán datos relacionados con las preguntas adicionales realizadas en esta ocasión.

8.5.2.1.1 Escala de actitud

Teniendo en cuenta que las puntuaciones totales de la escala podían oscilar entre los 14 y 84 puntos y situándose el valor central absoluto en los 49, y siendo la puntuación media de los estudiantes participantes para la totalidad de la escala de **79,90 (DT = 1,912)** se desvela una actitud favorable de alta intensidad [73,84].

Si analizamos los totales para cada una de las dimensiones de la escala, la puntuación media para el primer factor (bondad como recurso didáctico por ciclos educativo) fue de **17,50 (DT = ,527)**, siendo los valores centrales los 10 y 11 puntos, esta puntuación se emplaza en el intervalo favorable de alta intensidad [16,18]. El segundo factor (motivación atribuida al alumnado por ciclos educativos) la puntuación media fue de **17,60 (DT = ,699)**, siendo los valores centrales los 10 y 11 puntos; dicha puntuación media se sitúa en el intervalo favorable de alta intensidad [16,18]. En lo referente al

tercer factor (valoraciones generales sobre la inclusión del judo) de nuestra escala de actitud, la puntuación media se sitúa en los 44,80 puntos (DT = 1,687) situándose el valor central absoluto en 28 puntos; esta puntuación media se establece también en el intervalo favorable de alta intensidad [42,48].

Tabla 104. Escala de actitud. Post formación

		Factor 1 [3,18]	Factor 1 [3,18]	Factor 2 [8,48]	Puntuación TOTAL [14,84]
N	Válidos	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0
Media		17,50	17,60	44,80	79,90
Mediana		17,50	18,00	45,00	79,50
Moda		17^a	18	45	78^a
Desv. típ.		,527	,699	1,687	1,912
Mínimo		17	16	42	78
Máximo		18	18	48	84
Suma		175	176	448	799

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Tabla 105. Puntuaciones medias de los ítems que componen la escala de actitud. Post formación

			Desfavorable		Favorable	
	M	DT	f	%	f	%
Factor 1 (bondad como recurso didáctico por ciclos educativo).						
A1. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo inicial de primaria.	5,50	,527	0	0	10	100
A2. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo medio de primaria.	6,00	,000	0	0	10	100
A3. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo superior de primaria.	6,00	,000	0	0	10	100
Factor 2 (motivación atribuida al alumnado por ciclos educativos)						
A4. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo inicial.	5,60	,699	0	0	10	100
A5. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo medio.	6,00	,000	0	0	10	100
A6. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo superior	6,00	,000	0	0	10	100

Continúa de la tabla anterior.

Factor 3 (Atributos relacionado con su inclusión)						
A8 (REC). Hay otras actividades físicas y deportivas que podemos introducir en las programaciones de aula que nos ayuden más en el desarrollo del área de Educación Física.	4,70	,823	0	0	10	100
A9 (REC). La práctica del judo puede causar contusiones y/o lesiones de más importancia o gravedad que otras actividades físicas.	5,70	,483	0	0	10	100
C1. El judo es una disciplina llena de valores educativos y/o formativos.	5,90	,316	0	0	10	100
C3. La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la Etapa Primaria puede ayudar a adquirir autocontrol.	5,50	,707	0	0	10	100
C5. La introducción del judo puede ayudar a desarrollar actitudes de respeto hacia los compañeros y el profesorado.	5,80	,422	0	0	10	100
C7 (REC). La introducción del judo fomenta una práctica físico deportiva dirigida al género masculino.	6,00	,000	0	0	10	100
C8. La introducción del judo potencia la coeducación y la igualdad entre géneros.	5,70	,483	0	0	10	100
C10. La introducción del judo favorece la práctica deportiva en el ámbito de la salud, el ocio y el bienestar físico.	5,50	,703	0	0	10	100

Observamos que de manera generalizada después de realizar el curso de formación todos los ítems que componen la escala de actitud muestran una valoración favorable con puntuaciones medias que las sitúan muy cerca del acuerdo total, y en consonancia con los resultados de los bloques que los integran (tabla 105).

8.5.2.1.2 Escala de opinión (incidencia curricular del judo).

A través de esta escala se indaga sobre el grado de incidencia que las personas participantes en el estudio atribuyen al judo con relación al desarrollo de determinados elementos curriculares presentes en el área de Educación Física. Con esta finalidad se presenta dicha escala de opinión dividida en tres bloques diferenciados (uno para cada elemento curricular; recordemos (a) los Contenidos Específicos de Área, (b) los Objetivos Generales de Área y (c) las Competencias Básicas Generales relacionadas con el área de Educación Física y cada uno de ellos compuesto por los ítems que se desprenden de la redacción del currículum base⁴⁴. Recordamos que estos tres bloques se

⁴⁴ Se establece como documento de referencia el currículum para educación primaria desarrollado por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya a partir del Decret 142/2007 y l'Ordre EDU/296/2008. Debemos especificar respecto al detalle del bloque de contenidos que este documento reconoce cinco contenidos.

pueden interpretar también como dos dimensiones independientes. Al unir el bloque de Contenidos Específicos con los Objetivos Generales de Área obtenemos como resultado el conjunto de elementos curriculares intrínsecos a dicha área y el bloque de competencias básicas se puede analizar como elementos externos al área pero sobre los cuales teóricamente se debe incidir.

Tabla 106. Escala básica de opinión. Post test

	Contenidos [6,36]	Objetivos [10,60]	Total elementos curriculares propios del área de EF. [16,96]	CCBB (Elementos curriculares externos al área de EF.) [7,42]	Puntuación TOTAL [23,138]
N Válidos	10	10	10	10	10
Perdidos	0	0	0	0	0
Media	30,30	55,20	88,50	36,30	124,80
Mediana	33,00	54,50	87,50	35,50	123,00
Moda	32	51^a	83^a	35	119
Desv. típ.	2,163	3,736	5,790	3,622	7,843
Mínimo	30	51	81	30	116
Máximo	36	60	96	42	138
Suma	333	552	885	363	1248

b. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Los participantes respondieron a un total de 23 ítems (bloque de Contenidos = 6, bloque de Objetivos Generales = 10 y bloque de Competencias Básicas = 7) según una escala de valoración que presentaba seis posibilidades de respuesta y que iban de la puntuación mínima (1= incidencia mínima o despreciable) a la puntuación máxima (6 = incidencia muy elevada). Se han calculado frecuencias y descriptivos para cada uno de los ítems, por bloques y del total de la escala cuyos resultados se presentan en la tabla 106. Dado que las puntuaciones totales de la escala podían oscilar entre 23 y 138 puntos, situándose el valor medio de la escala en los 80,5 puntos, podemos asegurar que las valoraciones después de formación realizada reflejan que el judo puede tener un alto grado de incidencia en el desarrollo de los principales elementos curriculares.

básicos y los que aquí se presentan son seis. Se entiende que el contenido "habilidades motrices y capacidades físicas básicas" debe ser tratado por separado al tratarse de dos conceptos que a pesar de poder estar relacionados son conceptualmente distintos.

Si aislamos los ítems que componen los diferentes bloques curriculares los ítems a valorar muestran en su mayoría una alta incidencia, sólo muestran valores moderados el bloque de contenido relacionado con la expresión corporal y la incidencia sobre la competencia digital y el tratamiento de la información. Señalamos que ninguna respuesta está comprendida en la franja de valores bajos (tabla 107).

Tabla 107. Incidencia del judo sobre diferentes elementos curriculares. Post test

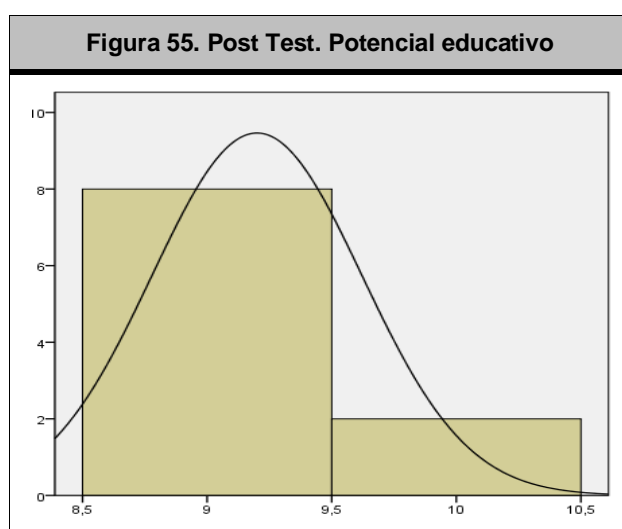
	<i>M</i>	<i>DT</i>	Baja		Moderada		Alta	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bloque de contenidos								
D1. Nuestro cuerpo: imagen y percepción	5,80	,422	0	0	0	0	10	100
D2. Habilidades motrices	5,90	,316	0	0	0	0	10	100
D3. Capacidades condicionantes	5,50	,527	0	0	0	0	10	100
D4. Actividad física y salud	5,50	,707	0	0	1	10	9	90
D5. Expresión corporal	4,60	1,174	0	0	5	50	5	50
D6. El juego	6,00	,000	0	0	0	0	10	100
Bloque de objetivos generales								
D7 Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y la actividad física como un medio de exploración para la elaboración de la autoimagen, la autoestima y la autoconfianza.	5,70	,483	0	0	0	0	10	100
D8. Apreciar los efectos beneficiosos del ejercicio físico relacionados con la salud y la adquisición de hábitos de higiene, alimentarios y posturales.	5,30	,823	0	0	2	20	8	80
D9. Utilizar el conocimiento del propio cuerpo, las capacidades físicas y las habilidades motrices para resolver y adaptar el movimiento a las necesidades o circunstancias de cada situación.	5,80	,422	0	0	0	0	10	100
D10. Seleccionar y aplicar de forma eficaz y autónoma, principios y reglas para resolver problemas motrices en la práctica de actividades físicas.	5,50	,527	0	0	0	0	10	100
D11. Participar en juegos como elemento de aproximación a otras personas, seleccionado las acciones y controlando la ejecución de las mismas, previa valoración de las propias posibilidades.	5,70	,675	0	0	1	10	9	90
D12. Regular y dosificar el esfuerzo, alcanzando un nivel de auto exigencia de acuerdo con las propias posibilidades y las características del trabajo a realizar.	5,50	,707	0	0	1	10	9	90
D13 .Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sensaciones, emociones e ideas	4,90	,994	0	0	3	30	7	70
D14. Compartir y disfrutar del ejercicio físico y de la expresión y comunicación corporal en colectividad mediante el juego, la danza y cualquier actividad física que conlleve el desarrollo de la persona	5,30	,316	0	0	1	10	9	90

Continúa de la tabla anterior

D15. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, sin discriminaciones, per medio de la participación solidaria, tolerante, responsable y respetuosa y resolviendo los conflictos mediante el dialogo.	5,90	,316	0	0	0	0	10	100	
D16. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, propios y de otras culturas, mostrando una actitud crítica desde la perspectiva de participante como de espectador.	5,60	,699	0	0	1	10	90	100	
Bloque de CCBB									
D17. Conocimiento e interacción con el mundo	5,00	,816	0	0	3	30	7	70	
D18. Competencia social y ciudadana	5,60	,699	0	0	1	10	9	90	
D19. Competencia cultural y artística	4,70	1,059	0	0	5	50	5	50	
D20. Competencia comunicativa	5,50	,707	0	0	1	10	9	90	
D21. Tratamiento de la información y competencia digital	3,80	1,229	0	0	6	60	4	40	
D22. Competencia de aprender a aprender	5,80	,422	0	0	0	0	10	100	
D23. Autonomía e iniciativa personal	5,90	,316	0	0	0	0	10	100	

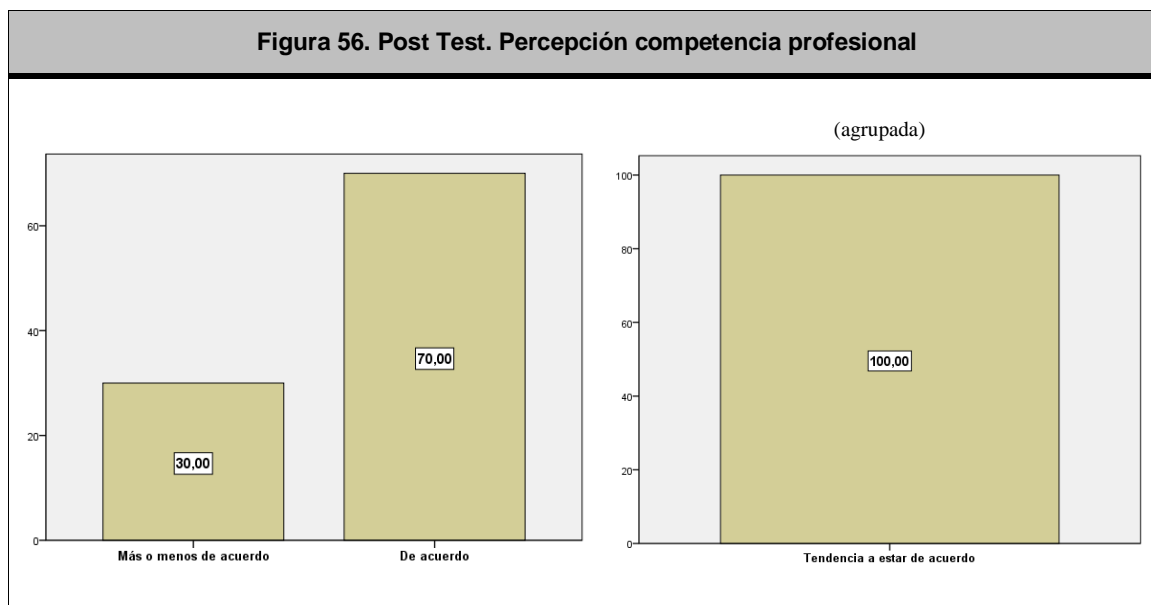
8.5.2.1.3. Tercer Bloque. Preguntas adicionales

En el apartado de preguntas adicionales encontramos los siguientes resultados para cada una de ellas.

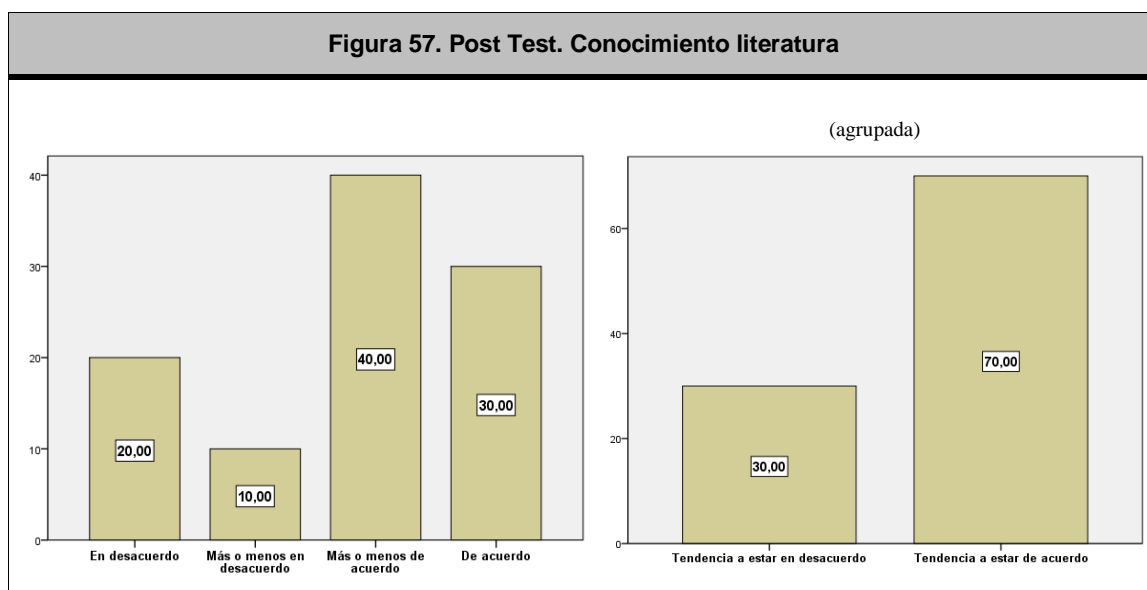


El potencial educativo del judo, definido éste como la capacidad funcional para desarrollar las directrices curriculares de una manera amplia y genérica, podríamos situarlo en un intervalo de excelencia como queda reflejado en la figura 55, con un valor medio de 9,2 puntos sobre diez posibles (DT= ,422; n=10).

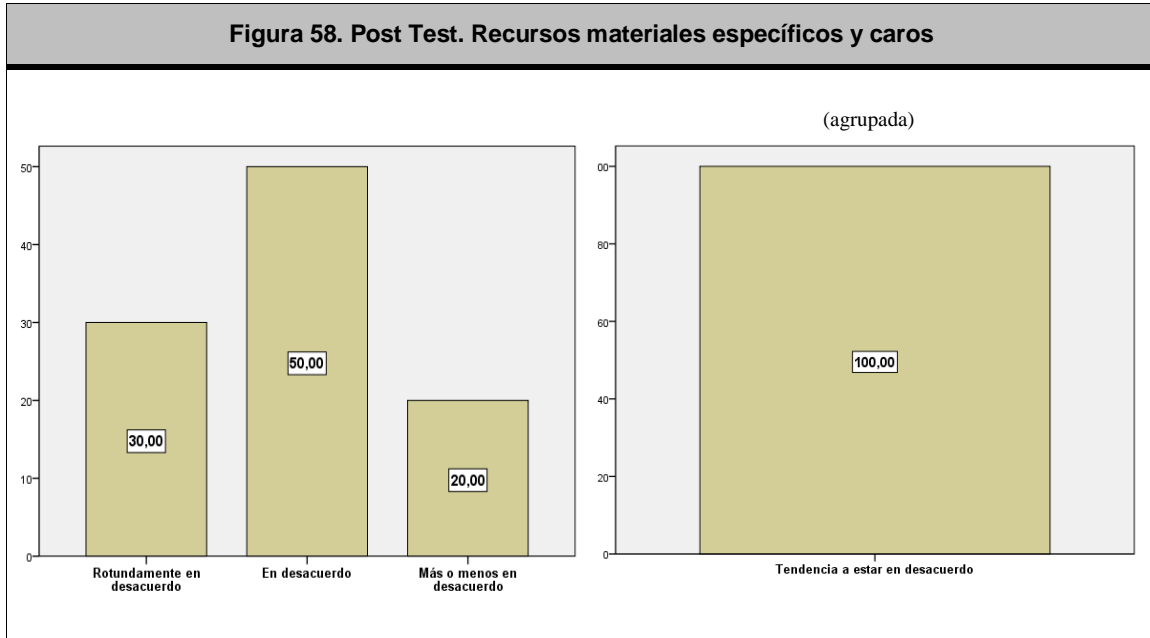
En relación con la percepción sobre las propias **competencias profesionales para introducir el judo en las programaciones de aula**, la totalidad de los participantes en la formación (100%) tienden a pensar que tienen dichas competencias y el 70% muestra un apreciable convencimiento (fig. 56).



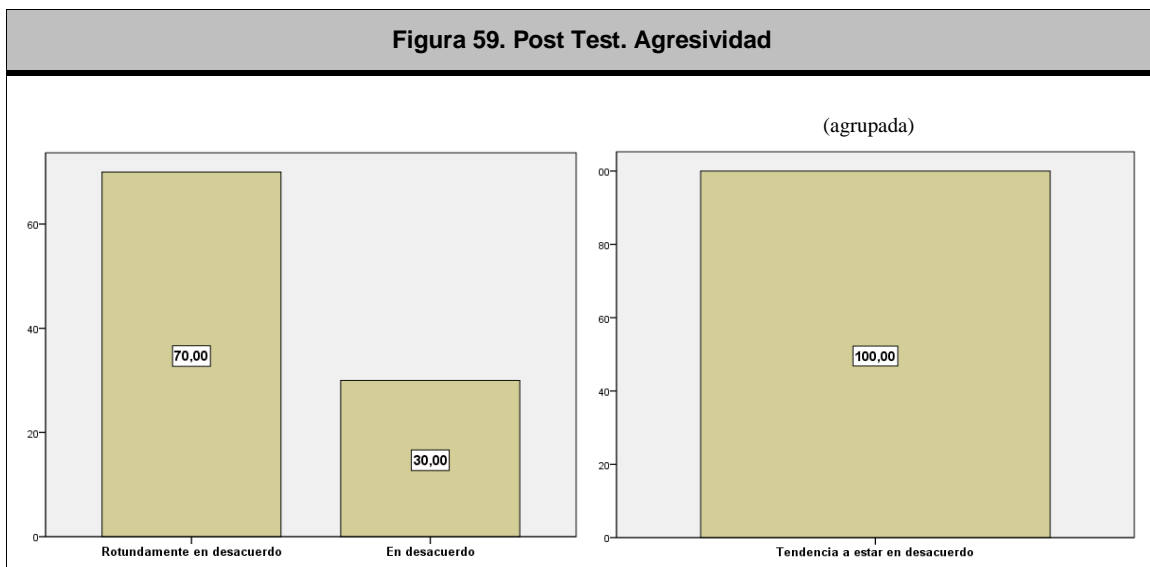
Por lo que se refiere al **conocimiento sobre literatura** que pueda ayudarles en su cometido profesional con relación a utilizar el judo como recurso didáctico (fig. 57) el 70% (n = 7) reconoce que ahora sí tienen nociones suficientes sobre este tipo de literatura, respecto al 30% (n=3) que opina que aún necesitarían un conocimiento más profundo de estas publicaciones.



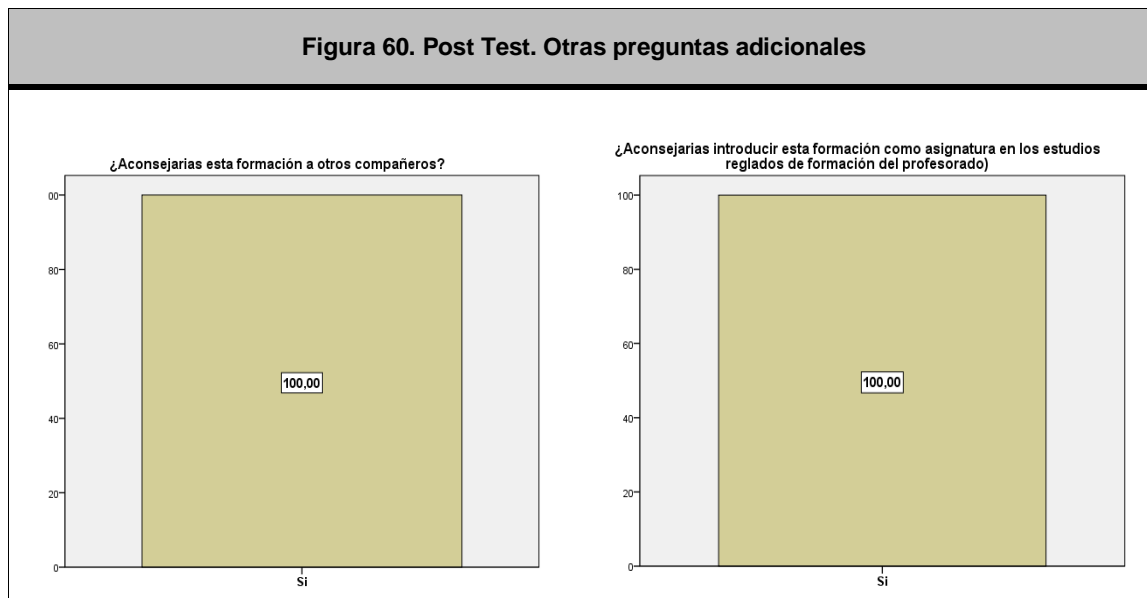
En esta pregunta se debe aclarar que dos de las tres personas que tienen una opinión desfavorable no asistieron a la sesión en la que se habló y se presentó un conjunto de publicaciones que estaban en consonancia con la formación realizada.



La necesidad de recursos específicos y caros muestra una percepción general que estaba en consonancia con la idea de no necesitarlos. Como se observa (fig. 58). El 100% de los encuestados se sitúa en el grupo que tiende a estar en desacuerdo con **la necesidad de dichos materiales**, ubicándose el 80% en las respuestas más radicales (Rotundamente en desacuerdo y en desacuerdo) con relación a esta percepción.



Con mayor rotundidad rechazan la idea de que el judo genere en sus practicantes más agresividad que otras disciplinas. El 70% (n = 7) se manifiesta rotundamente en desacuerdo con esta idea (fig. 59).



Para finalizar el bloque de preguntas adicionales se implementaron dos cuestiones relacionadas con la calidad del curso de las que se obtuvieron los siguientes resultados.

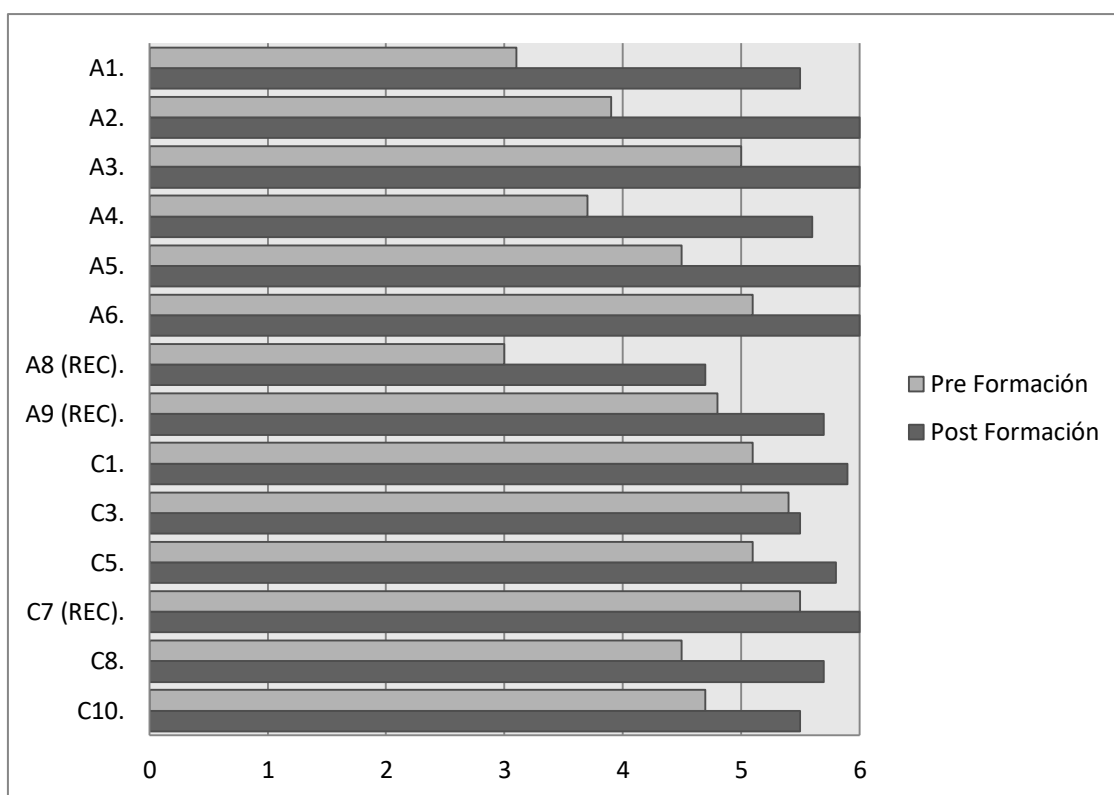
El 100% de los participantes aconsejarían realizar la formación a otros compañeros universitarios y en ese mismo porcentaje aconsejarían que dicha formación fuese parte de los contenidos en los estudios universitarios reglados con los que se opta a ser especialista en Educación Física para la Etapa Primaria (fig. 60).

8.5.2.2. Análisis comparativos de los datos obtenidos en el cuestionario en los momentos Pre-formativo y Post-formativo.

A continuación se presentaran un conjunto de gráficas⁴⁵ que muestran los valores medios obtenidos para cada uno de los ítems o preguntas en los dos momentos del estudio, observándose en todos ellos una mejora considerable, al menos en apariencia, en lo referente a la actitud hacia el judo de los encuestados como recurso didáctico, a la incidencia curricular, al potencial educativo y otras cuestiones de interés.

⁴⁵ Para un estudio más minucioso puede consultarse el anexo VIII.

Figura 61. Valores medios para cada uno de los ítems que componen la escala de actitud



- A1 El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo inicial de primaria.
- A2 El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo medio de primaria.
- A3 El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo superior de primaria.
- A4 Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo inicial.
- A5 Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo medio.
- A6 Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo superior.
- A8 (REC) Hay otras actividades físicas y deportivas que podemos introducir en las programaciones de aula que nos ayuden más en el desarrollo del área de Educación Física.
- A9 (REC) La práctica del judo puede causar contusiones y/o lesiones de más importancia o gravedad que otras actividades físicas.
- C1 El judo es una disciplina llena de valores educativos y/o formativos.
- C3 La introducción del judo, como recurso didáctico, dentro de la educación reglada y escolar en la Etapa Primaria puede ayudar a adquirir autocontrol.
- C5 La introducción del judo puede ayudar a desarrollar actitudes de respeto hacia los compañeros y el profesorado.
- C7 (REC) La introducción del judo fomenta una práctica físico deportiva dirigida al género masculino.
- C8 La introducción del judo potencia la coeducación y la igualdad entre géneros.
- C10 La introducción del judo favorece la práctica deportiva en el ámbito de la salud, el ocio y el bienestar físico.

Como se observa en la figura 61, todos los ítems que componen la escala de actitud obtienen una mejora considerable, situándose el 100% de las opiniones en el momento post formación en el intervalo favorable, obteniendo alguno de ellos la máxima puntuación y la gran mayoría muy cerca de ésta. Otro factor a considerar es la disminución de la desviación típica de los valores medios de las respuestas, cosa que

hace indicar que aparte de mejorar la actitud, ésta también tiene un alto grado de consenso. Mejora considerablemente la relación del judo como recurso didáctico y fuente de motivación para el ciclo inicial de primaria (ítems A1 y A4 respectivamente) y se consensua la idoneidad total para los ciclos medio (ítems A2 y A5 respectivamente) y superior (ítems A3 y A6 respectivamente).

Con relación a otras disciplinas también mejora considerablemente como recurso dentro del área de Educación Física, posicionándose el 100% de los sujetos en la opinión favorable a que el judo esté presente en las programaciones antes que otro tipo de disciplinas deportivas (ítem A8 REC).

Se pierde el miedo a hacerse daño con su práctica (ítem A9 REC) y se mejora la percepción sobre los valores educativos y formativos que derivan de su transmisión (ítem C1).

Creemos importante destacar que si en un principio no se consideraba que fuese una disciplina dirigida al género masculino, las posibles dudas en alguno de los participantes se disipan completamente, alcanzando la puntuación máxima para este ítem después de realizar la formación (ítem C7 REC).

Figura 62. Valores medios para la teórica incidencia curricular del judo en los diferentes bloques de contenidos generales de Área (LEC -LOE)

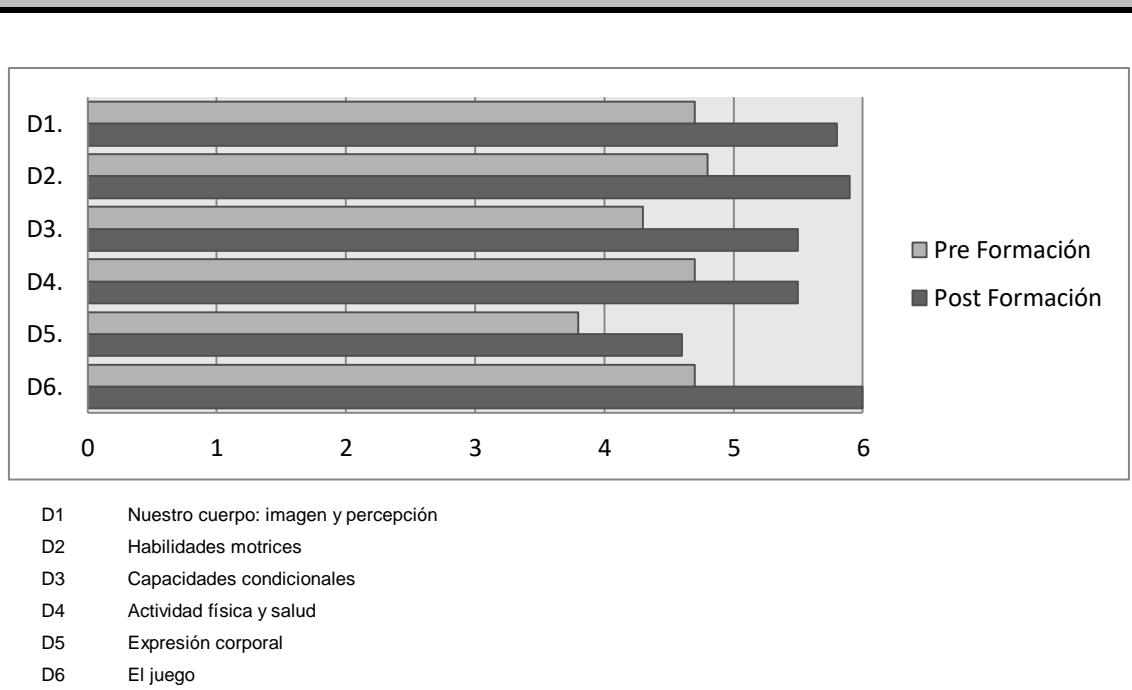
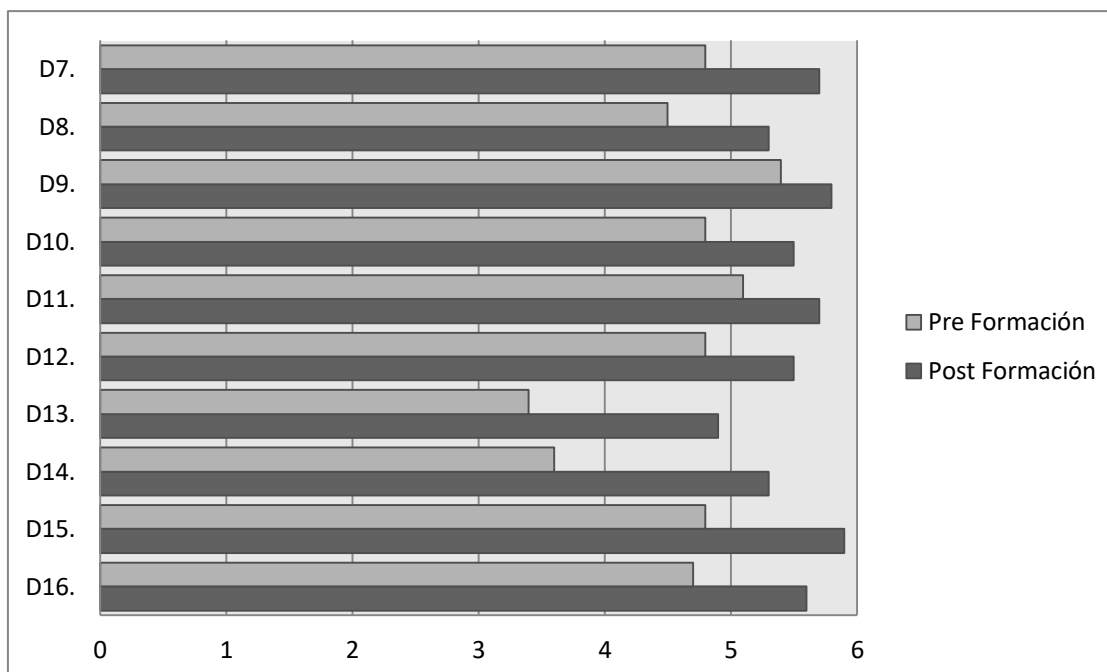


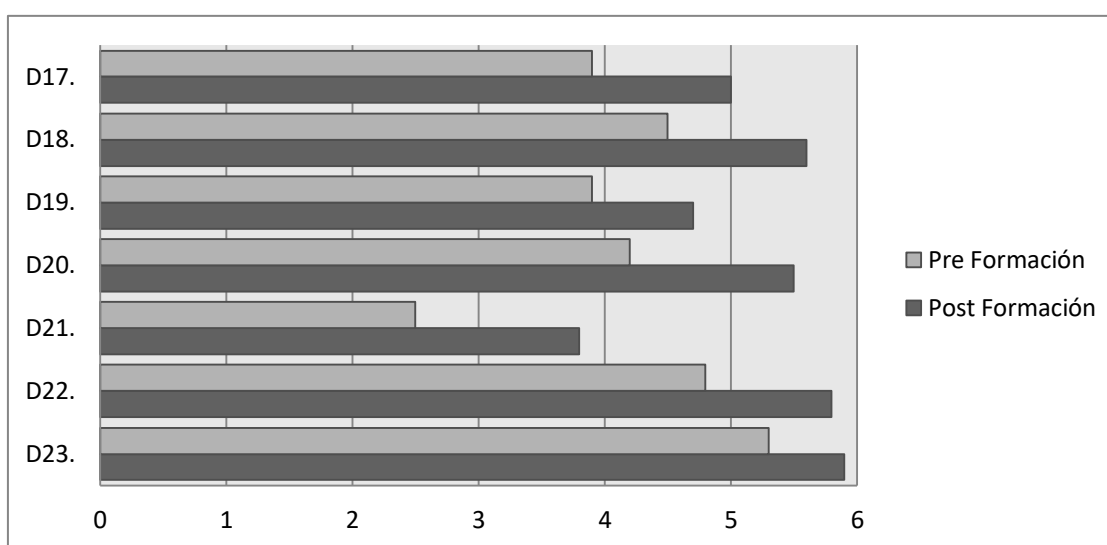
Figura 63. Valores medios para la teórica incidencia curricular del judo en los diferentes Objetivos Generales de Área (LEC -LOE)



- D7 Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y la actividad física como un medio de exploración para la elaboración de la autoimagen, la autoestima y la autoconfianza.
- D8 Apreciar los efectos beneficiosos del ejercicio físico relacionados con la salud y la adquisición de hábitos de higiene, alimentarios y posturales.
- D9 Utilizar el conocimiento del propio cuerpo, las capacidades físicas y las habilidades motrices para resolver y adaptar el movimiento a las necesidades o circunstancias de cada situación.
- D10 Seleccionar y aplicar de forma eficaz y autónoma, principios y reglas para resolver problemas motrices en la práctica de actividades físicas.
- D11 Participar en juegos como elemento de aproximación a otras personas, seleccionando las acciones y controlando la ejecución de las mismas, previa valoración de las propias posibilidades.
- D12 Regular y dosificar el esfuerzo, alcanzando un nivel de auto exigencia de acuerdo con las propias posibilidades y las características del trabajo a realizar.
- D13 Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sensaciones, emociones e ideas.
- D14 Compartir y disfrutar del ejercicio físico y de la expresión y comunicación corporal en colectividad mediante el juego, la danza y cualquier actividad física que conlleve el desarrollo de la persona.
- D15 Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, sin discriminaciones, por medio de la participación solidaria, tolerante, responsable y respetuosa y resolviendo los conflictos mediante el dialogo.
- D16 Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, propios y de otras culturas, mostrando una actitud crítica desde la perspectiva de participante como de espectador.

Por lo que se refiere a la incidencia curricular (fig. 62, 63 y 64) los valores obtenidos después de realizar la formación también son aparentemente muy superiores a los iniciales, situándose la gran mayoría de opiniones de los diferentes ítems en el intervalo de opiniones que le atribuyen una incidencia alta con valores medios muy cercanos al valor máximo posible.

Figura 64. Valores medios para la teórica incidencia curricular del judo en las competencias relacionadas con el área de Educación Física (LEC -LOE)



- D17 Conocimiento e interacción con el mundo
- D18 Competencia social y ciudadana
- D19 Competencia cultural y artística
- D20 Competencia comunicativa
- D21 Tratamiento de la información y competencia digital
- D22 Competencia de aprender a aprender
- D23 Autonomía e iniciativa personal

Se puede apreciar en las tablas anteriormente presentadas el cambio destacable en el bloque de contenidos de juegos (fig. 62; ítem D6), pasando de una puntuación media inicial de 4,70 puntos sobre 6 posibles a una puntuación media de 6,0 sobre 6 posibles, es decir todos los sujetos de estudio valoran el factor lúdico de las actividades presentadas para transmitir la disciplina del judo.

Siguen siendo los contenidos y objetivos generales de área relacionados con la expresión corporal (D13 y D14) los peor valorados, así como la competencia digital y el tratamiento de la información (D21). A pesar de ser los peor valorados aumentan sus respectivas puntuaciones medias de manera considerable después de realizar la formación de iniciación al judo.

Para saber si las diferencias que se apreciaron entre los momentos pre-formativo y post-formativo eran estadísticamente significativas se genera una nueva variable que refleja la diferencia entre los valores medios de las principales variables en cada uno de los momentos de la investigación, y se verifica el supuesto de normalidad para cada una de

ellas⁴⁶. Como se puede observar (tabla 108) a excepción de la variable relacionada con la necesidad de utilizar recursos específicos y caros y la relacionada con la génesis de agresividad el resto muestran distribuciones normales ($p > ,05$).

Tabla 108. Pruebas de normalidad. Post test – pre test

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
ACTITUD_TOTAL (di)	,870	10	,100
TOTAL_CONT (di)	,911	10	,289
TOTAL_OBJ (di)	,935	10	,495
TOTAL_ELEMCURRIC_EF (di)	,936	10	,512
TOTAL_CCBB (di)	,962	10	,812
TOTAL_INC_CURRIC (di)	,933	10	,478
POTENCIAL_EDUC (di)	,883	10	,142
COMPETENCIA (di)	,855	10	,067
LITERATURA (di)	,942	10	,575
RECURSOS (di)	,778	10	,008
AGRESIVIDAD (di)	,805	10	,017

Las pruebas a realizar para determinar si las diferencias halladas son significativas serán la prueba paramétrica t de Student para muestras pareadas (siguen el supuesto de normalidad) y la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras pareadas (no siguen el supuesto de normalidad).

Finalmente se procedió a calcular el tamaño del efecto utilizando el coeficiente de eta cuadrado (η^2) a partir de los valores “t” para los supuestos paramétricos (Pallant, 2011:247) y el coeficiente “r” a partir del valor z y el número de casos estudiados para los supuestos no paramétricos (Pallant, 2011:232).

Como se puede observar en la tabla 109 todas las variables presentadas mostraron mejoras significativas ($p < ,05$), con un tamaño del efecto de alta intensidad según el criterio de Cohen⁴⁷ (1988), citado en Pallant (2011), a excepción de la variable relacionada con la necesidad de utilizar recursos específicos y caros que partía de una puntuación mínima y aunque consiguió bajar aún más dicha puntuación, el margen de mejora era escaso y no se mostró significativo.

Creemos interesante resaltar que la desviación típica de todas las variantes se redujo, indicando este hecho una mayor unidad en el criterio de los encuestados.

⁴⁶ En nuestro caso se utilizará el método de Shapiro-Wilk dado que es el recomendado para muestras pequeñas ($n < 30$).

⁴⁷ Cohen (1988: 284) interpreta los valores de η^2 como: efecto pequeño = ,01; efecto moderado = ,06; gran efecto = ,14. El mismo Cohen (1988) interpreta los valores de r como efecto pequeño = ,10; efecto moderado = ,30; gran efecto = ,50.

Tabla 109. Estudio comparativo de las principales variables en los diferentes momentos de nuestra investigación. Elaboración propia

	Pre formación		Post formación		Post-Pre			
<i>Supuestos paramétricos. Prueba t de Student para muestras relacionadas</i>								
	M_1	DT	M_2	DT	$M_2 - M_1$	t	p	η^2
Escala de actitud	63,40	10,946	79,90	1,912	16,5	4,867	,001	,851
Escala de opinión (Incidencia curricular)	102,00	13,072	124,80	7,843	22,8	5,578	,000	,881
Bloque de contenidos	27,00	3,266	33,30	2,163	6,3	5,086	,001	,861
Bloque de Objetivos generales de Área	45,90	5,782	55,20	3,736	9,3	4,636	,001	,840
(Total elementos curriculares propios del área EF)	72,90	8,800	88,50	5,790	15,6	4,954	,001	,855
Bloque de Competencias Básicas (Elementos curriculares externos al área EF)	29,10	6,226	36,30	3,622	7,2	3,973	,003	,798
Potencial educativo	7,30	1,418	9,20	,422	1,9	4,385	,002	,825
Percepción competencial para introducir el judo	2,30	1,252	4,60	,516	2,3	5,438	,000	,876
Conocimiento de literatura específica	1,60	1,265	3,80	1,135	2,2	5,284	,001	,870
<i>Supuestos no paramétricos. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas</i>								
	M_1	DT	M_2	DT	$M_2 - M_1$	z	p	r
Necesidad de recursos materiales específicos y ...	2,00	1,333	1,90	,738	-0,1	,000	1,000	0
Agresividad adquirida con su práctica	2,20	,919	1,30	,483	-0,9	-2,251	,033	,503

8.5.3. Focus group.

Como parte de los instrumentos de investigación aplicados en esta segunda fase de nuestro estudio, se realiza un grupo focal (focus group) en el cual colaboraron seis de los diez participantes en la formación de manera voluntaria ($n = 6$). Se recogen los datos de manera mecánica (registro en video) como parte de las estrategias utilizadas con el propósito de otorgar mayor rigurosidad y credibilidad científica a nuestro trabajo de investigación. Thomas y Nelson (2007:372) nos indican que los datos registrados con métodos mecánicos proporcionan una manera eficaz de establecer la fiabilidad interna en este tipo de estudios, además también se puede solicitar a otros investigadores cualificados que realicen una revisión de los datos. Estos registros son muy útiles porque pueden utilizarlos varios evaluadores y las evaluaciones pueden hacerse en cualquier momento y tantas veces como se necesite.

Una vez recogidos estos datos se transcriben a un formato escrito para ser analizados. Debido a que sólo disponemos de una unidad de análisis, no creemos procedente utilizar estilos rigurosos de carácter semiestadístico y opinamos que resulta mucho más práctico y entendible aplicar un estilo interpretativo. En consonancia con el rigor y la credibilidad del proceso de investigación, se realizará una primera triangulación en la interpretación de los datos obtenidos entre el doctorando y un investigador colaborador con la finalidad de proporcionar objetividad al estudio (método de análisis de investigadores múltiples) y se mostrarán, en la presentación final del análisis, citas de los participantes del focus group, las cuales se han extraído de la transcripción realizada (lenguaje participante).

Siendo consiente el investigador que el hecho de hacer coincidir los roles de formador y moderador en su persona puede condicionar las respuestas de los sujetos, y aún más cuando la formación se planteó con directrices de cambio con relación a la percepción y actitud de los participantes respecto a la disciplina de estudio y su idoneidad para ser utilizada como recurso en las programaciones de aula, les hace la demanda explícita de sinceridad y honestidad en las respuestas, alegando que su interés en los datos obtenidos responde a una motivación investigadora y no de auto reafirmación personal sobre lo explicado en la formación.

Tabla 110. Aspectos formales del grupo focal

Lugar	Complejo Deportivo Municipal "Mar bella". Av. del Litoral, 86. Barcelona, 08005. Aula Polivalente.
Cesión instalación	Consell de l'Esport Escolar de Barcelona (CEEBS)
Fecha	07 de marzo de 2015
Participantes	Seis participantes en paridad de género. Edades comprendidas entre los 21 y 42 años. Estudiantes de mención y "re mención" en la especialidad de Educación Física para el grado de maestro de Educación Primaria Pertencientes a la UB (x5) y la UdG (x1) Participantes en la formación: <i>"El judo como recursos didáctico en el área de Educación Física".</i>
Moderador	Investigador: Miguel Ángel Lira Quina
Características de la entrevista	Participación voluntaria Focalizada, grupal y semiestructurada Duración aproximada: 1h. 30'

En un primer análisis general (tabla 111), apreciamos que la reunión se desarrolló de manera fluida. El dialogo estuvo presente en casi todo momento y el nivel de participación fue alto. El total de intervenciones se contabiliza en 174, con una media grupal de 29 intervenciones por sujeto. Cuatro de las personas participantes están cercanas a la media indicada, una muy por encima y otra muy por debajo. A pesar de estos datos, no se aprecia que la entrevista estuviese monopolizada por ninguno de los implicados, así como tampoco se valora desinterés por parte de alguno de ellos. Si bien, merece la pena destacar que una participante (S6) se muestra mucho más participativa en el primer tramo del debate cambiando su actitud a un estado más pasivo durante el transcurso del mismo.

Tabla 111. Intervenciones realizadas según persona participante en el focus group

		Participación					
		S1	S2	S3	S4	S5	S6
P 1	¿Cuál es el grado de satisfacción de la formación realizada?	X	XX	X	X	X	X
P 2	¿Habéis encontrado adecuados los contenidos del curso para el nivel que podéis impartir?	X				X	X
P 2.1.	¿Creéis que de alguna manera es importante que la persona que imparta este tipo de sesiones se haya formado como profesor de Educación Física y además sea especialista en judo?		X	X			
P 2.2	¿Y para que yo os haya podido transmitir el judo de esta manera pensáis que puede ser porque al ser especialista en judo y profesor en Educación Física sale este producto?		X			X	X
P 3	¿La coherencia entre lo que se ha explicado (teórico) y lo que se ha vivido (práctico) creéis que existe?		X		X	X	
P 3.1	¿Creéis que enfocar el judo hacia el combate es un error pedagógico?		X	X			
-----	Hacer un bombardeo de ideas sobre lo que os ha parecido el curso.	X	X	XX	X	X	X
P 4	¿Se han cumplido vuestras expectativas respecto a la formación realizada?	X	X	X	X	X	X
P 5	A partir de las definiciones que se han facilitado, ¿en qué posicionamiento metodológico situarías el trabajo presentado para la enseñanza del judo?		XXX		X	XXX	X
P 6	¿Os parece adecuado este método para la introducción del judo a nivel escolar en las programaciones del área de Educación Física y por qué?	X	X	X	X	X	X
P 7	¿Creéis que la percepción que tenga un docente sobre un determinado recurso influye para su selección y para poder formar parte de sus planteamientos didácticos?	X	X	X			X
P 8	¿Pensáis que la metodología en la que se presente ese recurso puede influir en dicha percepción?	X	X	X	X	XX	X
P 8.1	¿Vosotros tenéis la impresión que no sólo se hacen transferencias a deportes de lucha con agarre sino también a otro tipo de deportes?		X	X	X	XX	

Continúa de la tabla anterior.

		S1	S2	S3	S4	S5	S6
P 9	Si se hubiese presentado el judo bajo otro tipo de metodología, ¿creéis que vuestra percepción hubiese sido la misma?	XX		X	X	XX	
P 10	¿En qué grado creéis que es importante experimentar en primera persona un recurso para descubrir sus posibilidades?				X		
P10.1	¿Si yo explico un power point y os doy cuatro libros no llega igual, no?	X	X	X	X	X	X
P 11	Después de la formación recibida ¿en qué medida ha cambiado tu percepción del judo en general y educativa en particular?	XX	X			X	X
P 11.1	¿Tú quieres decir que en propio mundo universitario has encontrado por parte del profesorado tabús sobre este tipo de actividades?					X	
P 12	¿En cuál de las líneas que definen el judo (arte marcial, deporte, método de Educación Física) lo ubicaríais después de haber realizado la formación?	X	X	XX	XX	XX	X
P 13	¿Veis la disciplina del judo con aplicabilidad pedagógica en Educación Física para la Etapa Primaria? ¿En qué grado?				X		X
P 13.1	A nivel de ciclos ¿cómo lo veis, sirve más para uno que para otro, o a partir de lo que se ha explicado se puede adaptar?		X		X	X	
P 14	¿Cuáles creéis que son los puntos fuertes para elegir el judo como recurso didáctico?		X	X	X	X	
P 14.1	¿Los valores los has visto trabajados cuando hemos hecho las sesiones?			X			
P 14	¿Y los puntos débiles que lo puedan dejar fuera de los planteamientos (didácticos de los profesores y profesoras)?	X	X	X		X	
P 16	Después de la formación realizada ¿creéis que pueden existir ideas preconcebidas y sin fundamento que pueden actuar de freno para que el judo esté presente en los planteamientos didácticos de docentes o por el contrario son fundamentadas?	X	X			X	
P 17	¿Pensáis que una formación de estas características puede hacer cambiar parcial o totalmente esa tendencia?				X		
P 17.1	¿Las ideas preconcebidas que teníais han desaparecido?	X		X	X	X	X
P 18	¿En qué medida la metodología presentada puede ayudar a mejorar esa situación?		X			X	
P 19	¿Os ha parecido divertido?	X	XX	X	XX	X	X
P 20	¿La práctica realizada ha creado dinámicas que fomentan la cooperación, el respeto, valoración del otro, la amistad? ¿Por qué?	X	X	XX	X	XX	
P 21	¿Tenéis la sensación de haber realizado judo?	X	X	X	X	X	X
P 22	¿La filosofía de fondo de la disciplina del judo en qué medida tiene relación con el área de Educación Física?		X			XXX	
P 23	En comparación a otras disciplinas y/o deportes ¿ves al judo aventajado, al mismo nivel o por detrás de éstas como recurso didáctico?	X	XX	X	XX	XX	XX
P 24	¿Creéis que el trabajo presentado puede incidir ampliamente en los ámbitos de desarrollo cognitivo, motriz, y social-afectivo?					X	
P 25	¿La formación realizada te ha aportado recursos didácticos para sentirte competente por lo que se refiere a presentar el judo en las programaciones de Educación Física?					X	

Continúa de la tabla anterior.

		S1	S2	S3	S4	S5	S6
P 26	Imaginar que estáis con un grupo de compañeros que no han realizado la formación, ¿defenderíais el judo como recurso didáctico? ¿Qué argumentos les daríais?	X	X	X	X	XX	
P 27	¿Creéis que este tipo de metodologías es aplicable a la enseñanza del judo en general para las edades comprendidas en la franja primaria?				X	X	
P 27.1	¿Y crees que el método trabajado ayuda a eso...tiene más ventajas...tiene desventajas, y sobre todo, el judo se tiene que adaptar a los individuos o los individuos al judo?				X		
P 27.2	¿Defiendes la idea de que si trabajamos esta metodología en el ámbito extraescolar nos ayudaría a tener más participantes? ¿La metodología tradicional lo que fomenta es: se queda el bueno y el resto va pasando?	XX	X		XX	XX	
P 27.3	¿Creéis que para que a un niño le interese algo, sobre todo, lo importante es que sea divertido?	X	X	X	X	X	
	Total	24	33	25	30	44	18

	Preguntas o demandas iniciales del moderador
	Preguntas o demandas adicionales. Objetivo: ampliar y/ o aclarar respuestas iniciales.

A continuación se exponen un conjunto de tablas que reflejan el proceso final del análisis que nos ocupa. Se realizó una transcripción inicial (Anexo IX) que fue revisada por un Doctor colaborador a partir de las grabaciones facilitadas. Se realizaron sendos análisis sobre un modelo de presentación preestablecido que se integran en la presentación final que aquí se muestra (tablas 112-140).

Tabla 112. Focus Group. Análisis Pregunta 1

¿Cuál es el grado de satisfacción de la formación realizada?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. El grado de satisfacción para los participantes es alto o muy alto. Se valora la metodología utilizada como “<i>dinámica</i>”, “<i>divertida</i>” y “<i>positiva</i>”, y se interpreta como positiva la inclusión de los juegos como vehículo del proceso de enseñanza aprendizaje.</p>	<p>“El nivel de satisfacción es muy alto; sobre todo porque las clases son muy dinámicas y creo que los objetivos se han cumplido” (Sujeto 2)</p>	<p>- Alto grado de satisfacción de la formación realizada.</p>
<p>2. Por otro lado, tres de los sujetos (S3, S4 y S5) manifiestan haber realizado algún tipo de formación relacionada con la disciplina del judo enfocada, según sus propias palabras, desde un prisma más “<i>competitivo</i>”, “<i>totalmente distinto</i>”, de carácter “<i>tradicional</i>”. A su vez, las sensaciones expresadas sobre estas formaciones fueron negativas. El “sujeto 3” muestra su reticencia inicial a introducir el judo. El “sujeto 4” dubitaba de participar en la formación y argumenta el porqué, mostrando cierta percepción relacionada con violencia y agresividad.</p>	<p>“...yo estoy de acuerdo con mi compañero... el nivel de satisfacción es bastante alto”... “yo vengo de ciclos formativos (hace seis años) en que practiqué judo pero a otro nivel; más competitivo”... “era más reticente a realizar el judo”... “por eso me han gustado estas tres sesiones” (Sujeto 3)</p>	<p>- Utilización de juegos como vehículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una opción metodológica acertada</p>
<p>3. Se observa cierto grado de presunción por parte del adulto entre sus propias sensaciones y las sensaciones que puedan desarrollar los niños a partir de la práctica realizada.</p>	<p>“Yo igual, muy alto. Trabajar el judo a partir de juego colaborativos, nunca me lo hubiera imaginado, siempre lo he visto muy individual, uno contra uno, combates... trabajado con niños es divertido... si yo me lo he pasado bien un niño mucho más” (Sujeto 1)</p>	<p>- Metodología adecuada al contexto de Educación Primaria.</p>
	<p>“...la metodología me ha gustado mucho porqué a partir del juego surgen cosas con relación a la disciplina” (Sujeto 6)</p>	<p>- Cambio en la percepción sobre diferentes aspectos relacionados con la disciplina de estudio y también en la actitud referente a ésta como recurso didáctico.</p>
	<p>“Yo también, muy alto... aparte yo ya había hecho otro curso de judo, totalmente distinto”... “el primer día venía sin ganas, el día de antes estaba diciendo no voy a ir... al final vine”... “vine con miedo. Judo: a ver qué “hostias” me van a dar”... “...”y luego me lo pase genial y se aprende el judo desde una metodología muy positiva” (Sujeto 4)</p>	<p>- Pensamiento docente guía la interacción con el alumnado</p>
		<p>- Otras formaciones con distintas dinámicas potencian ideas diferentes: Judo directamente relacionado con la competición, actividad de corte agresivo, metodologías tradicionales</p>

Tabla 113. Focus Group. Análisis Pregunta 2

¿Habéis encontrado adecuados los contenidos del curso para el nivel que podéis impartir?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Los contenidos del curso se ven adecuados y manifiestan que la progresión presentada en los aprendizajes es parte de dicha adecuación.</p>	<p><i>“Yo he visto una progresión; empezar por lo más básico....para ir adecuando el nivel según el ciclo”... “lo he visto adecuado”</i> (Sujeto 1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación curricular por niveles educativos. - Metodología adecuada al contexto de Educación Primaria.
<p>2. Se vuelve a referenciar la metodología utilizada en positivo y su relación directa con la manera de entender el funcionamiento metodológico en el área de Educación Física por parte de los docentes.</p>	<p><i>“Yo también, va en paralelo con lo que se nos pide que enseñemos... cumple los requisitos para poder enseñar lo que nos piden que enseñemos”</i> (Sujeto 6)</p> <p><i>“Se ha visto que tú eres maestro de Educación Física y desde la teoría o la práctica... yo he practicado artes marciales y no me las han enseñado como tú lo has hecho, tú lo has enseñado como se enseña en Educación Física”... “un contenido que no me lo han enseñado nunca así; siempre era más tradicional... “tú has dado espacio para la intuición, para el descubrimiento”</i> (Sujeto 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología innovadora.
<p>El moderador intenta indagar sobre la idoneidad de ser especialista en judo y especialista en Educación Física para poder impartir las sesiones, y en la influencia de su perfil profesional (especialista en judo y maestro especialista en Educación Física) en el desarrollo del producto presentado.</p>		
<p>3. A la primera cuestión se le da más importancia a ser especialista en Educación Física que no técnico, aunque se valora el factor técnico. En realidad S2 manifiesta que el curso aporta “conocimiento didáctico del contenido”</p>	<p><i>“Yo creo que es un plus; el hecho de que una persona venga del mundo del judo enriquece mucho y además que tenga la parte didáctica le da el complemento, pero no quiere decir que un persona que no venga del judo y no lo conozca en profundidad no lo pueda hacer”</i> (Sujeto 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología que permite no ser especialista y poder utilizar el judo como recurso en las sesiones de Educación Física en el contexto primario. - Se antepone el factor didáctico al técnico aunque se reconoce la conveniencia de éste último como complemento al primero .

4. A la segunda, de manera generalizada se responde en positivo (gestual y verbalmente) indicando que para realizar este curso de manera exitosa un factor determinante ha podido ser la dualidad profesional del formador. Se hace referencia indirecta a la didáctica del contenido, a la metodología utilizada y a los objetivos perseguidos en la formación.

*“Yo estoy más en la segunda línea que dice él. **No por ser un experto estás en mejor condiciones; no tiene que ser un requisito.** Hay gente que si ya tiene una base... nosotros con esta mínima base si nos pusiéramos un poco más también podríamos...”*

(Sujeto 3)

*“La didáctica...es decir, **tu puedes saber mucho de judo pero si no sabes cómo enseñarlo, o que claves necesitas para que los niños, o las personas que lo estén aprendiendo, sepan cómo hacerlo...** quizás sabes mucho de judo pero explicas: esto se hace así...y tu cómo lo entiendes así te parece simple pero las personas que están aprendiendo no lo entienden”* (Sujeto 6)

“Un poco es el tema de saber técnica pero no saber enseñar, el saber enseñar complementa, y partir de los juegos creo que es una orientación de maestro no de una persona técnica de judo”

(Sujeto 2)

“Tu objetivo también es pedagógico y no tanto competitivo; lo que decíamos de no formar campeones sino tener un grupo cohesionado” (Sujeto 5)

- Utilización de juegos como vehículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una opción metodológica, a priori, adecuada.

- Relación metodológica con objetivos educativos y no competitivos.

Tabla 114. Focus Group, Análisis Pregunta 3

¿La coherencia entre lo que se ha explicado (teórico) y lo que se ha vivenciado (práctico) creéis que existe?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Parte de los sujetos de estudio asumen gestualmente. S5 hace una aportación interesante haciendo referencia al vínculo negativo que se desprende de la actividad del combate explícito en el ámbito educativo que nos compete. Se anota en su momento (notas de campo) y se verifica en la visualización de los registros en video (Triangulación de datos obtenidos) que en las actividades con dinámicas próximas al combate explícito para la situación de Nage Waza, básicamente el sector masculino de los participantes, aumenta el ímpetu en las acciones pero con una evidente falta de control (derivada entre otros motivos por la falta de experiencia y querer ir más allá de los objetivos establecidos en la propia actividad) Este hecho declina en una percepción de cierta peligrosidad en los participantes.</p>	<p><i>“Yo creo que sí. Desde la propia experiencia yo he tenido dudas hasta el momento final del curso...he visto la progresión pedagógica y hasta que no has hecho el combate...como que es más competitivo pierdes esta opción más pedagógica, y te das cuenta quizás que el combate no lo es. Yo quizás lo hubiese usado pero habiéndolo vivenciado no lo voy a usar, creo. Es la parte que puedes obtener la crítica más fácil. Si yo como adulto he perdido un poco más la calma, imagínate con críos; es mucho más fácil, el autocontrol no es el mismo. Tú mismo te vas a tirar piedras sobre tu tejado si haces combates en un colegio (pienso)”</i></p> <p>(Sujeto 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Coherencia entre la parte teórica y la práctica del curso de formación. - El Acercamiento a un enfrentamiento dual clásico (combate explícito) hace percibir cierto grado de peligrosidad en los participantes.

Tabla 115. Focus Group. Análisis Pregunta 3.1

A partir de esta intervención el moderador pregunta si enfocar el judo hacia el combate se puede entender como un error pedagógico

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Se da una respuesta generalizada, reafirmandose entre participantes, en contra de utilizar el combate explícito si la finalidad es educativa matizándose esta postura para el ámbito de educación reglada.</p>	<p><i>“Si el objetivo es enseñar otras cosas que no es el judo, porque se enseñan muchas más cosas aparte de judo...yo creo que te puedes perder muchas cosas de las que te puede dar el judo como herramienta educativa”</i></p> <p>(Sujeto 2)</p> <p><i>“Creo que no tenemos que mezclar el ámbito educativo con el formativo extraescolar” (Sujeto 3)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento a un enfrentamiento dual clásico (combate explícito) se percibe de manera reduccionista en relación con otros aspectos importantes que el judo puede aportar.

Tabla 116. Focus Group. Análisis bombardeo de ideas

Hacer un bombardeo de ideas sobre lo que os ha parecido el curso.

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Se apuntan calificativos de divertido, interesante, recursos, diferente, dinámico, innovador. S3 expresa: “un reto” a lo que el moderador le demanda que se explique un poco más. S3 manifiesta su cambio radical de percepción, actitudes e inclusive intenciones respecto la disciplina de estudio. Interesante la relación directa que establece para seleccionar un recurso que forme parte de sus planteamientos didácticos: sentirse competente y que sea de su agrado; y como estos factores afectan en el aprendizaje de los niños.</p>	<p><i>“Sí, porque yo pensaba que el judo era totalmente diferente... lo que yo había vivido; y ahora es un reto, con ganas, motivado a poder enseñar una cosa que antes estaba reticente... ahora veo con otros ojos el poder hacerlo porque yo me veo capaz; una cosa que no me gusta no puedo enseñarles a los niños...una cosa no la haces con ganas los niños no aprenden. Ahora sí que me veo con ganas de que los niños aprendan” (Sujeto 3)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Curso: - Divertido. - Interesante - Recurso diferente e innovador - Dinámico - Motivador - Cambio en la percepción relacionada con determinadas características de la disciplina de estudio de manera generalizada y en la actitud hacia la misma como recurso educativo.

Tabla 117. Focus Group. Análisis Pregunta 4

¿Se han cumplido vuestras expectativas respecto a la formación realizada?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. La respuesta es positiva y unánime de manera verbal y gestual. Se reafirma un alto grado de satisfacción por parte de los participantes.</p>	<p>“Sí” (Conjunto de participantes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alto grado de satisfacción de la formación realizada.

Tabla 118. Focus Group. Análisis Pregunta 5

A partir de las definiciones que se han facilitado, ¿en qué posicionamiento metodológico situarías el trabajo presentado para la enseñanza del judo?⁴⁸

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Respuesta unánime (verbal y gestual) clasificándolo como alternativo al tradicional. Se abre debate entre “<i>método horizontal</i>” o “<i>vertical</i>” en el que se determina el conjunto de ambos como la opción más apropiada. . En el debate surgen ideas como la transferencia hacia otras disciplinas físico-deportivas y la progresión en los juegos realizados.</p>	<p>“Creo que es horizontal. En mi caso, porque yo no he hecho nunca judo, pero sí que he practicado deportes de contacto...lo que se ha enseñado aquí es válido para cualquier deporte de oposición ...” (Sujeto 5)</p> <p><i>“De hecho, todos los juegos que hemos hecho...se hacen muchos ejercicios que son aplicables a muchos deportes, tanto de contacto como no contacto, porque se trabajan desplazamientos laterales, se trabaja velocidad, equilibrio...todo eso es común a muchos deportes...en ese punto creo que es horizontal”.</i> (Sujeto 2)</p> <p><i>“Escuchando lo que han dicho, creo que si son modelos horizontales de enseñanza pero también creo que son modelos verticales porqué...hay una progresión de los juegos desde la versión mini del deporte hasta la versión definitiva del mismo...creo que lo hemos vivido (experimentado) y presentan una alternativa de aproximación simultanea de los elementos técnicos y tácticos”</i> (Sujeto 6)</p>	<p>- Metodología utilizada se aleja de la tradicional.</p> <p>- A caballo entre posicionamientos horizontales y verticales.</p>
<p>“Quizás es una mezcla de los dos” (Sujeto 2)</p>		

⁴⁸ Al iniciar la sesión se repartió una hoja con definiciones que correspondían a los enfoques metodológicos técnico, alternativo vertical y alternativo horizontal según Lleixà (2003:91-92) y se les pide que la obvien. Llegado el momento (previo a la pregunta) se les demanda girar la hoja y leer la información que en ella se encuentra.

Tabla 119. Focus Group. Análisis Pregunta 6

¿Os parece adecuado este método para la introducción del judo a nivel escolar en las programaciones del área de Educación Física y por qué?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. La percepción general de los sujetos tiende a la adecuación del método para la Etapa Primaria dado que cumple muchos de los requisitos que la praxis educativa requiere: el protagonista es el niño que experimenta de manera autónoma, el profesor se presenta como dinamizador en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se hace referencia a los elementos curriculares que se pueden desarrollar a partir de este planteamiento y nuevamente se presenta como alternativa a los recursos deportivos tradicionales que se utilizan en Educación Física.</p>	<p><i>"Creo que sí, porque aquí el protagonista es el niño; el profesor es como un guía quien presenta diferentes maneras de hacer una actividad y el niño va experimentando" (Sujeto 1)</i></p>	<p>- Metodología adecuada al contexto de Educación Primaria.</p>
<p>2. Se vuelve a defender el papel protagonista de los juegos delante de los combates y/o la competición en el ámbito escolar.</p>	<p><i>"Creo que es muy vivencial...para mi tiene dos partes, una que es muy vivencial y otra que da mucha autonomía a los alumnos" (Sujeto 2)</i></p>	<p>- Se le atribuye una alta incidencia con relación a las demandas curriculares</p>
	<p><i>"Engloba muchas competencias, muchos contenidos aparte del código de valores que tiene implícito, que también es muy importante. Como dice S1, la competencia de aprender a aprender es presente todo el rato en este tipo de juegos. Son los mismos niños a medida que van trabajando se van dando cuenta de cómo hacer, de cómo se ve uno, que capacidades tienen uno, que limitaciones tienen otros, incluso ellos, es un continuo aprendizaje" (Sujeto 3)</i></p>	<p>- Planteamiento alternativo a los tradicionalmente utilizados.</p>
	<p><i>"A parte de todo lo que han dicho, hemos visto nosotros mismos, en el último día, cuando hemos repasado todas las sesiones que se cumplen los contenidos, objetivos y competencias básicas; aparte del que el niño aprende y la interacción que hacen entre ellos, nosotros mismo lo hemos podido ver... Nos hemos cohesionado como grupo, que no nos conocíamos". En una escuela para el tema de la exclusión...en Educación Física pasa, no voy con ese porqué es malo, eso no pasa en esta dinámica...todos participan...además de ser un deporte innovador. No es lo que tradicionalmente se hace en la escuela (Fútbol, básquet, vóley) deportes en equipo y de competición" (Sujeto 4)</i></p>	<p>- Utilización de juegos como vehículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje es una opción metodológica acertada.</p>
		<p>- Metodología aplicada en la formación puede ayudar a derrocar ideas preconcebidas.</p>
		<p>- Importancia especial de la competencias "social y ciudadana", "autonomía e iniciativa" y "aprender a aprender".</p>
		<p>- Crítica al modelo tradicional basado en la aplicación técnica monopolizada por los movimientos en situación de Nage-Waza (proyecciones).</p>

Continúa de la tabla anterior.

“Estoy totalmente de acuerdo con lo que han dicho, llevar el judo a Educación Física no implica hacer competición...a través de los juegos haces judo sin tener que competir uno contra uno directamente y a ver quién gana” (Sujeto 6)

“hay una mezcla de juegos que te van llevando progresivamente a él (práctica del judo)”...

“el primer día no puedes empezar proyectando al otro”...haz empezado desde el suelo quizás para evitar los impactos desde pie. Es quitarle las barreras” (Sujeto 5)

Tabla 120. Focus Group. Análisis Pregunta 7

¿Creéis que la percepción que tenga un docente sobre un determinado recurso influye para su selección y para poder formar parte de sus planteamientos didácticos?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Se presenta como primordial tener conocimientos específicos y una buena percepción sobre un recurso para seleccionarlo como parte de los planteamientos docentes particulares.</p>	<p><i>“Como maestros de Educación Física tenemos que programar un montón de contenidos y muchas cosas que queremos hacer no se pueden hacer, porque tú te lo planificas todo y tienes que eliminar cosas... entonces... ¿a qué vas?...a lo seguro, a lo que sabes hacer, donde tú mismo y los chavales se van a sentir cómodos, es la única forma que se aprende...si tengo que excluir alguna cosa será aquello que le tenga menos gracia o menos conocimiento” (Sujeto 3)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia del nivel competencial del docente sobre un recurso para seleccionarlo o desestimarlo. - Importancia de una correcta formación que aporte un Conocimiento Didáctico del contenido para su selección

Tabla 121. Focus Group. Análisis Pregunta 8

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Como extensión a la pregunta anterior se pregunta por la importancia que tiene la metodología en la que un determinado recurso se presente (entiéndase en referencia diferentes disciplinas físico-deportivas). La respuesta es afirmativa de manera unánime y se ejemplifica en la experiencia vivida en la formación realizada.</p>	<p>"El clic que hayamos podido hacer ha sido este, y más viniendo en mi caso de otro curso parecido pero de metodología tradicional y haber practicado los deportes de estilo similar desde la metodología tradicional no lo veía muy aplicable. Le has dado una base común que te sirve para trabajar y hacer transferencias a otros deportes como gimnasia deportiva, rugby, ... (sujeto 5).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de opinión general sobre la disciplina de estudio. - Planteamiento alternativo, con tendencia de estilo horizontal, a los tradicionalmente utilizados.
<p>2. Se manifiesta explícitamente el cambio de opinión y se atribuye a la metodología presentada.</p>	<p>S4:"El trabajo de habilidades motrices básicas...puedes adaptar este tipo de juegos y metodología a lo que tú quieras trabajar. Si realmente te gusta esta metodología y apuestas por ella...es importante que el profesor se divierta con lo que hace, que disfrute"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo realizado con potencial competencial (percepción corporal, motriz, valores,...).
<p>3. Se entiende como positivo la capacidad que el método tiene para crear transferencias a otras disciplinas.</p>	<p>"Es la contraposición que se comenta aquí, entre el modelo técnico y el alternativo, entre un modelo clásico de enseñanza y el constructivismo, es esa oposición...enseñas algo técnico que lo vas explicando y que la gente lo copie o realmente buscas que la gente se implique y vayan saliendo cosas. Es la noche y el día" (Sujeto 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo divertido → Motivador para el alumnado.
<p>4. Se incide nuevamente en la importancia que el profesor disfrute con aquello que presente a sus alumnos, lo que parece desprenderse de la práctica realizada y por ende del método utilizado.</p>	<p>"Se puede hacer una cierta transferencia de la educación en valores del judo a otros tipo de deportes, y ya no sólo a deportes sino al día a día de cada persona. Se enseña a ser cortés, el respeto, la amistad...todo eso no se va a evaporar de por si...si se sigue trabajando en judo y en otros deportes...es un principio para educar a las personas" (Sujeto 3)</p>	

Tabla 122. Focus Group. Análisis Pregunta 9

Si se hubiese presentado el judo bajo otro tipo de metodología, ¿creéis que vuestra percepción hubiese sido la misma?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. De manera unánime el grupo transmite una valoración positiva del método trabajado y de la formación recibida. Se vuelven hacer referencias a la experiencia negativa vivida en otras formaciones, con relación a la disciplina de estudio trabajada desde otros enfoques metodológicos más tradicionales, y a la percepción de agresividad captada con anterioridad a la formación desarrollada para esta tesis y como consecuencia una intención de bloqueo en referencia a los futuros planteamientos docentes de la disciplina de estudio; salvada ésta a partir de la formación recibida. Esta situación denota un cambio de percepción, actitudes e intención de conducta.</p>	<p><i>"Yo no hubiese vuelto"</i> (Sujeto 1)</p> <p>"Yo tenía en mente al judo como agresivo, de contacto...yo un deporte así no lo quiero" (Sujeto 3)</p> <p><i>"Yo no lo veía educativo como para trabajarlo con niños"</i> (Sujeto 1)</p> <p><i>"Yo no lo veía defendible; el otro curso en el que fui...si yo tengo que defenderle a mi director de mi futuro colegio, a los padres de mis futuros alumnos...defenderles una metodología tradicional de judo para Educación Física en un colegio es indefendible. Si le puedes dar este valor transversal...diferente, nuevo...es que tiene más.</i> (Sujeto 5)</p> <p><i>"Cómo dije antes, yo venía sin ganas a este curso y el otro día pensaba: jolín, sólo queda una clase". "El otro curso sólo fue un día, dos horas, y era un: quiero irme ya, estoy harta de que me tiren al suelo"</i> (Sujeto 4)</p>	<p>- La percepción del judo antes de realizar la formación refleja muchas dudas con relación a su aceptación como recurso didáctico.</p> <p>- Otras formaciones con distintas dinámicas potencian percepciones y actitudes diferentes</p>

Tabla 123. Focus Group. Análisis Pregunta 10

¿En qué grado creéis que es importante experimentar en primera persona un recurso para descubrir sus posibilidades?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. Se valora de manera unánime la importancia de experimentar en primera persona los recursos que de manera futurible podrían ser aplicados por los y las docentes en sus programaciones, frente a otros métodos de tipo explicativo o bibliográfico.	“Completamente, plenamente” (Sujeto 4)	- Importancia de realizar una formación presencial y vivenciar en primera persona la práctica para poder sacar el máximo partido.

Tabla 124. Focus Group. Análisis Pregunta 11

Después de la formación recibida, ¿en qué medida ha cambiado tu percepción del judo en general y educativa en particular?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. El grupo de reafirma en el cambio de percepción a raíz de la formación.	<p>“Al principio venía con la idea de competir, competir, competir, no sé, técnica y no me imaginaba que íbamos hacer tantos juegos” (Sujeto 1)</p> <p>“La dinámica creo que ninguno de nosotros hubiese imaginado que sería así”. (Sujeto 6)</p> <p>“Quería pensar que un método era posible pero como no lo conocía yo no lo hubiera podido implementar o defender. Me va a servir para en un futuro poderlo aplicar. (Sujeto 5)</p>	<p>- El cambio de opinión viene dado al canalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje principalmente con juegos (modelos alternativos).</p> <p>- Alto grado de satisfacción, acompañado de sorpresa (positiva), de la formación realizada.</p>

Tabla 125. Focus Group. Análisis Pregunta 12

¿En cuál de las líneas que definen el judo (arte marcial, deporte, método de Educación Física) lo ubicaríais después de haber realizado la formación?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. En relación con las tres interpretaciones presentadas de la disciplina del judo y a partir de la formación realizada descartan el significado de “<i>arte marcial</i>”.</p>	<p>“Para mi arte marcial significa impacto, es decir puñetazo, patadas...” (Sujeto 5)</p> <p>“Y más agresividad” (Sujeto 3)</p>	<p>- A partir del sentido dado a la disciplina del judo en la formación realizada, se aleja su práctica del concepto de “artes marciales tradicionales”.</p>
<p>2. El debate se abre entre deporte o método de Educación Física. Finalmente se establece la idea que estará en función del método utilizado en su transmisión y de los objetivos perseguidos los que hará que se acerque a una postura u otra, siendo la de este curso relacionada directamente con la de método de Educación Física. Una vez más la metodología se presenta como primordial para el análisis e interpretación de la disciplina.</p>	<p>“El tema es el enfoque y cuál es el objetivo que se consigue con las clases que estás haciendo” (Sujeto 2)</p> <p><i>“Yo creo que una cosa no es excluyente con la otra...creo que un deporte de contacto puede ser un buen método de Educación Física, en este caso. Creo que son las dos”</i> (Sujeto 5)</p> <p><i>“Yo también veo parte de las dos cosas pero lo veo más método de Educación Física que no deporte (de combate con agarre)”</i> (Sujeto 4)</p> <p>“Yo creo que en función de la metodología lo convertirá en una cosa u otra” (Sujeto 5)</p> <p>“La metodología que se nos ha impartido tira más a método de Educación Física, por la manera en la que se ha planteado, que deporte” (Sujeto 6)</p>	<p>- Relación entre la metodología utilizada y los objetivos perseguidos.</p> <p>- La Educación Física, al contrario que los enfoques tradicionales deportivos, no busca resultados sino calidad en el proceso educativo. El trabajo realizado comparte dicho posicionamiento.</p>

Tabla 126. Focus Group. Análisis Pregunta 13

¿Veis la disciplina del judo con aplicabilidad pedagógica en Educación Física para la Etapa Primaria? ¿En qué grado?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Según la intervención de los sujetos la disciplina de estudio tiene un lugar en y para los planteamientos pedagógicos de docentes con un alto grado de relación respecto a las exigencias curriculares a partir de la metodología presentada, dando la opción de adaptar el procedimiento a cada uno de los ciclos presentes en la etapa correspondiente.</p>	<p><i>"Yo sí que la veo aplicable en un grado de un 100% porque ya hemos visto que trabaja las habilidades motrices básicas, la lateralidad...todo lo que pide el currículum se podría llevar a cabo con la metodología que se nos ha impartido a través del judo"</i> (Sujeto 6)</p> <p><i>"Y adaptando a los diferentes ciclos"...yo voy hacer el TFG también del judo...voy hacer una propuesta de intervención y la voy a llevar a cabo en un colegio que estoy haciendo prácticas...totalmente aplicable"</i> (Sujeto 4)</p> <p><i>"Suficientemente completo"</i> (Sujeto 5)</p> <p><i>"Si partes de los juegos puedes complicarlos más o menos y puede valer para los diferentes ciclos según la complicación que le des a cada juego"</i> (Sujeto 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se le atribuye una alta incidencia con relación a las demandas curriculares - Adecuación curricular por niveles educativos. - Utilización de juegos de polivalencia en la aplicación según nivel educativo.

Tabla 127. Focus Group. Análisis Pregunta 14

¿Cuáles creéis que son los puntos fuertes para elegir el judo como recurso didáctico?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Los puntos fuertes que se comentan están sobretodo relacionados con los valores y vuelve a presentarse la metodología utilizada en el proceso formativo como activo importante.</p>	<p><i>"Sin duda alguna los valores que tiene"</i> (Sujeto 3)</p> <p><i>"En cierta manera tan válido como otros deportes...es importante la metodología que se ha utilizado que da recursos para utilizar como en todos los deportes. El judo es un específico dentro de todos los deportes...la metodología es lo que te da ese juego...más que el propio judo, que sí que tiene cosas inherentes que dan un plus como lo que decía de los valores pero más bien es la metodología"</i> (Sujeto 2)</p> <p><i>"Se pueden trabajar paralelamente muchas cosas...a parte de la Educación Física...valores y compañerismo"</i> (Sujeto 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia educativa relacionada con el trabajo en valores. - Metodología adecuada al contexto de Educación Primaria. - Importancia en la incidencia sobre la competencia social y ciudadana

Tabla 128. Focus Group. Análisis Pregunta 15

¿Y los puntos débiles que lo puedan dejar fuera de los planteamientos (didácticos de los profesores y profesoras)?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Respecto a los puntos débiles se reseñan factores externos a la disciplina como pueden ser las ideas preconcebidas de las familias y la oposición de estas a que sus hijos realicen esta actividad, y la falta de recursos materiales, básicamente un suelo apropiado "tatami", aunque es un elemento salvable en función de la inventiva del profesorado. En referencia a factores internos, determinado sujeto infiere en el tipo de metodología utilizada posicionándose, una vez más, a favor de la presentada en esta formación y en contra de la tradicional.</p>	<p>"Las familias...muchas veces tienen miedo a trabajar con deportes que requieren contacto...las familias quizás lo rechazan" (Sujeto 1)</p> <p><i>"En cierto modo, aunque suene a excusa, el tema del material...tatami...si no tienes los recursos suficientes es un motivo para no poder hacer...aunque hayamos visto que sí que hay ejercicios que se pueden poner en práctica"</i> (Sujeto 3)</p> <p>"Una desventaja que veo es la metodología, si utilizas la técnica creo que es un problema porque te estás perdiendo la parte didáctica" (Sujeto 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una posible causa para no contemplar el judo en los planteamientos curriculares puede ser el rechazo que el docente percibe en las familias sobre las actividades con cierto nivel de contacto físico. - La metodología trabajada podría ayudar a superar las ideas preconcebidas. - Idoneidad de una superficie adecuada (tatami) para desarrollar sin recelos y con garantías el trabajo presentado.

Tabla 129. Focus Group. Análisis Pregunta 16

Después de la formación realizada, ¿creéis que pueden existir ideas preconcebidas y sin fundamento que pueden actuar de freno para que el judo esté presente en los planteamientos didácticos de docentes o por el contrario son fundamentadas?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. Se reafirman en lo dicho en la pregunta anterior tanto en el aspecto familiar como en el metodológico.	<p><i>"También algunas fundamentadas por aplicar un mal método y querer traspasar un método profesional o extra educativo...de fuera del colegio... deportivo de elite, implementarlo para todos no es válido"</i> (Sujeto 5)</p> <p><i>"De hecho pasa con otros deportes, por ejemplo el fútbol es más agresivo de lo que tendría que ser"</i> (Sujeto 2)</p>	<p>- Las ideas preconcebidas pueden estar relacionadas con el objetivo en la práctica, por extensión el método utilizado en su transmisión</p>

Tabla 130. Focus Group. Análisis Pregunta 17

¿Pensáis que una formación de estas características puede hacer cambiar parcial o totalmente esa tendencia?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. El conjunto de sujetos responde de manera unánime afirmando que las ideas preconcebidas, con más o menos fundamentos, han desaparecido.	<p><i>"Completamente, realmente lo experimentas. No es igual que te cuenten este método que vivirlo tú. Quizás tengas esas ideas preconcebidas y no lo ves, si no lo haces no puedes cambiar"</i> (Sujeto 4)</p> <p><i>"...cuando yo trabajé eran muchas técnicas, tenías que aprenderte mucho movimientos, era básicamente hacer eso, no habían juegos, no aprendías divirtiéndote..."</i> "Antes (refiriéndose a otras formaciones)ibas haciendo y tenías que memorizar nombres que a ti te daban igual" (Sujeto 3)</p>	<p>- Cambio de opinión y destierro de ideas negativas preconcebidas después de realizar la formación. Influencia del planteamiento metodológico.</p> <p>- Importancia de realizar una formación presencial para obtener mayor conocimiento</p> <p>- Rechazo metodologías de corte tradicional.</p>

Tabla 131. Focus Group. Análisis Pregunta 18

¿En qué medida la metodología presentada puede ayudar a mejorar esa situación?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. Reafirmación en la idea que el planteamiento metodológico es el motivo principal del cambio de opinión que se ha producido por parte de las personas participantes en la formación.	<p>"Fundamental, es lo que ha hecho para mí poder cambiar mi punto de vista...la metodología hace que sea válido para educación primaria". (Sujeto 5)</p> <p>"Es que da una perspectiva diferente" (Sujeto 2)</p>	- Opción metodológica responsable del cambio de opinión y optimiza la práctica del judo en el contexto de estudio.

Tabla 132. Focus Group. Análisis Pregunta 19

¿Os ha parecido divertido?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. Se observan rostros que transmiten satisfacción y respuestas contundentes a este respecto	<p>"Sí, rotundamente sí" (Sujeto 4)</p> <p>" Yo vengo del deporte del fútbol y no me gustan los deportes de contacto...a) que es divertido...a) que puede ser divertido. Yo lo veía de una manera que no quería saber nada y ahora veo que sí" (Sujeto 3)</p>	<p>- Formación divertida.</p> <p>- Cambio de opinión con relación al judo y la diversión en su práctica.</p>

Tabla 133. Focus Group. Análisis Pregunta 20

¿La práctica realizada ha creado dinámicas que fomentan la cooperación, el respeto, valoración del otro, la amistad? ¿Por qué?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Se abre un debate de opiniones a favor del trabajo de valores positivos generados a través de la práctica y como se reflejaba posteriormente en momento de descanso (competencia social y ciudadana). Se puntualiza en el tipo de juegos, en las dinámicas participativas en detrimento de las eliminatorias así como la puntualización del proceso de asimilación de determinados hábitos en la práctica.</p>	<p>“... al principio íbamos con quien conocíamos y luego contigo, va...” (Sujeto 1)</p> <p><i>“Que los juegos fuesen cooperativos te daban la oportunidad de ir con una persona y a veces te tocaba la situación de realizar la actividad con una persona que no conocías y a partir de ahí se iban estableciendo las relaciones, hasta un punto que todos habíamos jugado con todos, nos habíamos relacionado”</i> (Sujeto 6)</p> <p><i>“A la hora de comer se ve mucho; por ejemplo el buen rollo que hay, aunque el otro te haya podido tirar al suelo o te haya ganado, te da igual. Lo saludas y te vas, no hay más”</i> (Sujeto 5)</p> <p><i>“Creo que lo importante es que en la mayoría de juegos no era importante quien ganaba sino el hecho de ir jugando.”</i> (Sujeto 2).</p> <p><i>“Lo bueno es que no has eliminado...la competición podía ser por quitar un balón, no por derribar al otro...”</i> (Sujeto 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia del tipo de actividades (lúdicas) y las dinámicas establecidas (no excluyentes y participativas) para fomentar hábitos sociales. - Trabajo realizado con trasferencia a la vida real → competencial en valores y actitudes. - Cohesión grupal, respeto, aceptación de reglas, etc... (competencia social y ciudadana)

Tabla 134. Focus Group. Análisis Pregunta 21

¿Tenéis la sensación de haber realizado judo?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. Se observa una reacción grupal afirmativa.	"Sí" (Conjunto de participantes)	- Percepción de haber realizado una práctica real de la disciplina de estudio.

Tabla 135. Focus Group. Análisis Pregunta 22

¿La filosofía de fondo de la disciplina del judo en qué medida tiene relación con el área de Educación Física?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. El conjunto de sujetos manifiestan una alta relación entre lo enseñado en el curso de formación con relación a la disciplina del judo aplicada al contexto escolar de la etapa de educación primaria y las exigencias curriculares.	<p><i>"Hemos visto los objetivos, contenidos y competencias en Educación Física...siendo sincero...si había cincuenta, yo no estoy de acuerdo con los cincuenta, estaré de acuerdo con unos cuarenta, cuarenta y cinco, pero gran parte se cumplen. Te puede servir. Yo pienso que hay bastante paralelismo entre ellos" (Sujeto 5)</i></p> <p><i>"Estoy de acuerdo con S5, es un tema de porcentajes. Si estás cumpliendo el ochenta por ciento de los objetivos que tienes, hay paralelismo de un ochenta por ciento" (Sujeto 2)</i></p> <p><i>"El otro veinte por ciento lo complementarás con otras actividades. No es que yo ahora vaya hacer sólo judo cuando sea maestro de Educación Física" (Sujeto 5)</i></p>	- Se le atribuye una alta incidencia con relación a las demandas curriculares.

Tabla 136. Focus Group. Análisis Pregunta 23

En comparación a otras disciplinas y/o deportes, ¿ves al judo aventajado, al mismo nivel o por detrás de éstas como recurso didáctico?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. S5 reincide en la idea “que lo ve perjudicado por estigma que tiene”. El moderador incide que siempre la pregunta está hecha a partir de la formación realizada. S1 lo describe como más motivador. Aparte de estas aportaciones son expuestas dos ideas básicamente: la primera, que el judo al igual que el resto de disciplinas físico-deportivas ganan mucho al utilizar métodos alternativos en su didáctica dejando entrever un determinado rechazo hacia el método técnico-tradicional. Y, segundo, la utilidad y necesidad para el área de Educación Física de tener diversidad de recursos, entre otros motivos para llegar a todo el alumnado.</p> <p>2. Como recurso, no se le atribuye una posición de ventaja o desventaja respecto a otras disciplinas. Es una opción más a contemplar que gana atractivo para los entrevistados a partir de la metodología presentada.</p>	<p>“Claro es eso”...“En el curso que hicimos de judo también hicimos uno de vóley y era: para primero de primaria tiro así, para segundo de primaria tiro de esta manera, para tercero...y ves sesenta personas tirando valores”...“aquí no, siguiendo esta metodología lo hemos disfrutado muchísimo más, haciendo judo a través de unos juegos. Yo me quedo con esta metodología. En este sentido sí que está en ventaja” (sujeto 4)</p> <p>“...no se ha centrado en la técnica sino en aprender jugando, y todos los deportes desde bien pequeñitos se les enseña la técnica, a cómo hacer el ejercicio...” (sujeto 3)</p> <p>Depende, porque si el voleibol lo planteas con la metodología que lo has planteado (refiriéndose al judo) puede estar equiparado porque aprendes también los contenidos de Educación Física y lo haces de una manera divertida que los niños sin que sientan que lo están haciendo, y no memorizando...sólo llevando a la práctica por imitación” (Sujeto 6)</p> <p>“Yo creo que hay que dar variedad, y está muy bien dar Fútbol y dar básquet...y el que sea alto va a ser muy bueno en básquet, el que sea ágil quizás en Fútbol, y quizás en judo el que pueda tener un poco más de sobrepeso puede ser su momento de gloria en la clase de judo...si tú te encasillas en deportes de balón, o de equipo, digamos que sólo vas a unas necesidades o a una parte de la gente que le guste eso. Hay otra parte, entre la que yo me incluyo...hay que dar variedad. Es un recurso más, no es que sea mejor” (Sujeto 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ideas preconcebidas que estigmatizan al judo en los planteamientos docentes. - La metodología utilizada en la formación es lo que realmente hace al judo, como a cualquier otra disciplina, interesante y/o útil para en contexto educativo → Defensa metodologías alternativas. - Importancia de tener otros recursos válidos para implementar las programaciones docentes y así crear una verdadera diversidad en la práctica (importancia de incorporar el judo como alternativa a lo tradicionalmente trabajado en la escuela; nuevo recurso didáctico).

Tabla 137. Focus Group. Análisis Pregunta 24

¿Creéis que el trabajo presentado puede incidir ampliamente en los ámbitos de desarrollo cognitivo, motriz, y social-afectivo?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. Se observa que, en general, el grupo no responde de forma clara a la pregunta realizada.	“Cognitivo yo diría que el menos quizás” (Sujeto 5)	-La formación realizada puede transmitir una escasa influencia en el desarrollo cognitivo del alumno.

Tabla 138. Focus Group. Análisis Pregunta 25

¿La formación realizada te ha aportado recursos didácticos para sentirte competente por lo que se refiere a presentar el judo en las programaciones de Educación Física?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
1. Se observa gestual y verbalmente un asentimiento por una parte representativa del grupo, aunque S5 comenta que personalmente le gustaría formarse más para conseguir un estado de más dominio y seguridad sobre el recurso presentado.	<i>“Si, pero creo que debo formarme más en el aspecto de seguridad, le sigo teniendo mucho respeto al tema de posibles lesiones...en ese aspecto me veo más limitado. En cómo actuar, cómo prevenir, yo puedo saber dónde me puedo hacer daño y como te puedes hacer tu cuando estamos los dos cogidos pero cuando está el allí apartado tengo que tener muy claro las normas que digo al inicio, donde parar...”</i> (sujeto 5)	- Sensación de haber adquirido recursos para introducir el judo en las programaciones de aula, aunque algún participante le hubiese gustado seguir formándose para conseguir más dominio competencial.

En las dos últimas preguntas se observa un cansancio generalizado por parte de los sujetos de estudio después de más de una hora de sesión. Se decide por parte del moderador realizar las últimas preguntas y cerrar el grupo de debate.

Tabla 139. Focus Group. Análisis Pregunta 26

Imaginar que estáis con un grupo de compañeros que no han realizado la formación. ¿Defenderíais el judo como recurso didáctico? ¿Qué argumentos les daríais?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. Los argumentos principales son el trabajar en grupo de manera colectiva y la metodología utilizada.</p>	<p>Evidentemente si lo que lo apoyaría y con argumentos como los que hemos comentado: transmisión de valores, trabajar contenidos de Educación Física, objetivos, competencias básicas... (Sujeto 4)</p> <p>"Trabajo en equipo...parece que el judo es entre dos personas, y se puede trabajar de manera colectiva" (Sujeto 1)</p> <p>"Yo pienso que la parte educativa, es lo que decíamos, aparte del que el judo pueda ser, o no, educativo, también es la metodología" (Sujeto 2)</p> <p>"si en lugar de trabajar en cohesión y actividades colaborativas lo que les hago es practicar el Ippon cincuenta veces (refiriéndose a un movimiento técnico)... ¿qué pasa?... que se discuten...pero si yo he trabajado con el chaval (compañero) y hay amistad...será otra manera de funcionar, es diferente"</p>	<p>- Se le atribuye una alta incidencia con relación a las demandas curriculares.</p> <p>- Acierto en el enfoque metodológico y génesis de los cambios de opinión y actitud.</p> <p>- Defensa de la introducción del judo en el contexto reglado y primario a través de metodologías activas.</p>

Tabla 140. Focus Group. Análisis Pregunta 27

¿Creéis que este tipo de metodologías es aplicable a la enseñanza del judo en general para las edades comprendidas en la franja primaria?

Análisis	Citas directas	Ideas claves
<p>1. En general se observa una afirmación de manera verbal y gestual. A pesar que determinado sujeto (S5) admite que en el ámbito extraescolar admitiría cierta proporción de actividades más tradicionales; un amplio porcentaje de dedicación de la sesión debería ser bajo la metodología. Amplía su discurso diciendo que en muchas ocasiones se engaña con la disciplina del judo porque se publicita extraescolarmente como educativa y posteriormente se actúa de manera contraria al buscar objetivos competitivos.</p>	<p>“...un estilo de enseñanza no es excluyente, si combinas es más enriquecedor...” el problema está en que hay gente que vende el judo como educativo extraescolarmente y luego se dedica a formar máquinas de pelear” (Sujeto 5)</p> <p>“Yo creo que se debería adaptar a los niños, y también a los adultos, todo depende en la edad en que estén. Y creo que si esta metodología fuese más usada en extraescolares, más niños irían a hacerlo” (Sujeto 4)</p>	<p>- Metodologías tradicionales y alternativas no tienen por qué ser excluyentes. Pueden combinarse para dar mayor calidad al proceso de enseñanza y aprendizaje</p> <p>- El trabajo realizado se considera una buena base metodológica independientemente del ámbito en el cual se enseñe judo (escolar o extraescolar).</p>
<p>2. Se llega a la conclusión que independientemente del ámbito en el que nos encontremos tenemos que adaptar la actividad a la persona que lo practica (didáctica diferencial). Algún miembro del grupo argumenta que de esa manera seguro que tendría más practicantes</p>	<p><i>“Aprovechando que somos maestros de Educación Física...la Educación Física siempre se ha visto...un niño para jugar...me cambio de vestimenta para pasármelo bien. Hay que aprovechar eso para que los niños puedan aprender una serie de contenidos del currículum”</i> (Sujeto 3)</p>	<p>- Engaños en la promoción del judo. Se promociona unas dinámicas u expectativas educativas que luego no se cumplen. Traición a la génesis del posicionamiento filosófico del judo, que por otro lado es el que se promociona.</p>
<p>3. Finalmente pregunta el moderador sobre a la importancia de que el niño se divierta para que algo le interese. La respuesta, de manera unánime, es afirmativa.</p>	<p><i>“...también es saber qué profesor quieres ser. ¿Un profesor tradicional o uno innovador? Tener en cuenta los conocimientos de los niños, lo que les interesa a ellos o...vas a dar tu clase y se acabó.”</i> (sujeto 1)</p> <p>“Yo vengo de la gimnasia deportiva de pequeño y la dejé porque la metodología era tradicional...pierdes la motivación, y aunque se te dé bien, y estés en un sitio bueno, no quieres seguir porque no te gusta lo que estás haciendo. Es una pena que la gente deje un deporte que...luego me he arrepentido casi toda mi vida de haberlo dejado...pero la metodología no era buena para disfrutarlo...lo hacías porque empezabas, llevabas mucho tiempo y ya se te daba bien, pero no realmente disfrutaras entrenando, ni tuvieras ganas de ir.” (Sujeto 5)</p>	<p>- Aplicar metodologías diferenciales como estrategia para aumentar el número de practicantes.</p> <p>- Jugar es sinónimo de diversión. Hay que aprovecharlo como factor motivador.</p>

8.6. Triangulación de datos.

A continuación se presenta en la tabla 141 se presenta, como parte nuclear del modelo metodológico mixto aplicado en esta etapa de nuestra investigación, la triangulación de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

Tabla 141. Triangulación de datos		
Referentes cuantitativos	Modelo (Momento Post Formación)	Referentes cualitativos (Focus Group).
<p>1. El 100% de los participantes en la formación manifiestan que aconsejarían realizar la formación a otros compañeros y/o compañeras</p> <p>2. El 100% de los participantes en la formación manifiestan que aconsejarían introducir una formación con características similares a la realizada como asignatura dentro de los estudios reglados de formación del profesorado.</p>	<p>1. Alto grado de satisfacción de la formación realizada</p>	<p>Respuestas. Pregunta 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El nivel de satisfacción es muy alto (Sujeto 2). - El nivel de satisfacción es bastante alto (Sujeto 3). - Yo igual, muy alto (Sujeto 1) - Yo también, muy alto (Sujeto 4). <p>Respuestas. Pregunta 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se cumplen las expectativas con relación a la formación realizada. (Respuesta unánime verbal y gestual) <p>Respuestas. Pregunta 11:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo dije antes yo venía sin ganas a este curso y el otro día pensaba: jolín, sólo queda una clase". "El otro curso sólo fue un día, dos horas, y era un: quiero irme ya, estoy harta de que me tiren al suelo" (Sujeto 4).

Continúa de la tabla anterior.

Referentes cuantitativos	Modelo (Momento Post Formación)	Referentes cualitativos (Focus Group).
<p>1. En una escala del 1 al 6, siendo “1” muy escaso o inexistente y “6” muy alto, el nivel medio observado, con relación a la percepción personal de competencia profesional para introducir el judo en las programaciones didácticas, se sitúa en un valor medio de 4,6 puntos (DT = ,516)</p>	<p>2. Alto grado de percepción respecto a la competencia profesional adquirida.</p>	<p>Respuestas. Pregunta 13:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quería pensar que un método era posible pero como no lo conocía yo no lo hubiera podido implementar o defender. Me va a servir para en un futuro poderlo aplicar. (Sujeto 5). <p>Respuestas. Pregunta 27.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se observa gestual y verbalmente un asentimiento por una parte representativa del grupo, aunque S5 comenta que personalmente le gustaría formarse más para conseguir un estado de más dominio y seguridad sobre el recurso presentado:
<p>2. Se observa una mejora con relación a la primera fase del estudio (momento pre formación; M1 = 2,30; DT = 1,252) Los cambios se consideran significativos (p = ,000) con un fuerte tamaño del efecto ($\eta^2 = 825$)</p>	<p>3. Mejora con relación a la competencia profesional percibida para introducir el judo en las programaciones de aula.</p>	<p><i>”Si, pero creo que debo formarme más en el aspecto de seguridad, le sigo teniendo mucho respeto al tema de posibles lesiones...en ese aspecto me veo más limitado. En cómo actuar, cómo prevenir, yo puedo saber dónde me puedo hacer daño y como te puedes hacer tu cuando estamos los dos cogidos pero cuando está el allí apartado tengo que tener muy claro las normas que digo al inicio, donde parar...”</i></p>

Continúa de la tabla anterior.

Referentes cuantitativos	Modelo (Momento Post Formación)	Referentes cualitativos (Focus Group).
<p>1. Para una puntuación mínima de 23 y una máxima de 138 puntos, los valores medios con relación a la opinión sobre la incidencia curricular que puede ejercer el judo se sitúa en el momento pre formación en 102,00 (DT = 13,072) aumentando para el momento post formación a 124,80 puntos (DT = 7,843). Los cambios se consideran significativos ($p = ,000$) con un fuerte tamaño del efecto ($\eta^2 = 881$). Mejora el grado de incidencia curricular de moderado a un alto.</p>	<p>4. Opinión que denota el convencimiento de que la disciplina de estudio ofrece un alto grado de incidencia con relación a las demandas curriculares. Mejora respecto al momento pre formación.</p>	<p>Respuestas. Pregunta 15:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Yo sí que la veo aplicable en un grado de un 100% porque ya hemos visto que trabaja las habilidades motrices básicas, la lateralidad...todo lo que pide el currículum se podría llevar a cabo con la metodología que se nos ha impartido a través del judo" (Sujeto 6). <p>Respuestas. Pregunta 24:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Hemos visto los objetivos, contenidos y competencias en Educación Física...siendo sincero...si había cincuenta, yo no estoy de acuerdo con los cincuenta, estaré de acuerdo con unos cuarenta, cuarenta y cinco, pero gran parte se cumplen. Te puede servir. Yo pienso que hay bastante paralelismo entre ellos" (Sujeto 5).
<p>2. Según los datos que se desprenden de las preguntas adicionales, el valor del potencial educativo del judo aumenta (M1 = 7,30, DT = 1,418; M2 = 9,20, DT = ,422), con un alto grado de significatividad estadística ($p = ,002$) y un elevado tamaño del efecto ($\eta^2 = 825$).</p>	<p>5. Mejora en la percepción relacionada con el potencial educativo de la disciplina.</p>	<p>Respuestas. Pregunta 28:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evidentemente si lo que lo apoyaría y con argumentos como los que hemos comentado: transmisión de valores, trabajar contenidos de Educación Física, objetivos, competencias básicas..." (Sujeto 4)

Continúa de la tabla anterior.

Referentes cuantitativos	Modelo (Momento Post Formación)	Referentes cualitativos (Focus Group).
<p>1. Para una puntuación mínima de “1” y una máxima de “6”, y según los datos analizados de las valoraciones de la dimensión primera de la escala de actitudes (bondad del judo como recurso didáctico por ciclos educativos) el 100% de los participantes en la formación se sitúan en la franja de actitud favorable de alta intensidad para todos los ciclos educativos (Inicial, medio y superior), con unas puntuaciones medias de 5,50 (DT = ,527), 6,00 (DT = ,000) y 6,00 (DT = ,000) respectivamente.</p>	<p>6. Adecuación curricular del modelo metodológico presentado para los diferentes niveles educativos.</p>	<p>Respuestas. Pregunta 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Yo he visto una progresión; empezar por lo más básico...para ir adecuando el nivel según el ciclo” (sujeto 1). - “Yo también, en paralelo a lo que se nos pide que enseñemos” (Sujeto 6). <p>Respuestas. Pregunta 15:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Y adaptando a los diferentes ciclos”...”yo voy hacer el TFG también del judo...voy hacer una propuesta de intervención y la voy a llevar a cabo en un colegio que estoy haciendo prácticas...totalmente aplicable” (Sujeto 4) - “Si partes de los juegos puedes complicarlos más o menos y puede valer para los diferentes ciclos según la complicación que le des a cada juego” (Sujeto 2)

Continúa de la tabla anterior.

Referentes cuantitativos	Modelo (Momento Post Formación)	Referentes cualitativos (Focus Group).
<p>1. Según los datos analizados de la escala de opinión que valora la teórica incidencia curricular que el judo puede ejercer sobre el bloque de contenidos específico del área de EF, el contenido relacionado con el factor lúdico y desarrollo de juegos obtiene la puntuación media máxima de seis puntos sobre seis posibles (DT = ,000), situándose en la franja de alta incidencia</p>	<p>7. Actividades lúdicas como parte esencial del modelo metodológico presentado.</p>	<p>Respuestas. Pregunta 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Enseñar a partir de los juegos, creo que es una orientación de maestro no de una persona técnica de judo” (Sujeto 2) <p>Respuestas. Pregunta 7:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “... también creo que son modelos verticales porqué...hay una progresión de los juegos desde la versión mini del deporte hasta la versión definitiva del mismo...” (Sujeto 6). <p>Respuestas. Pregunta 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “... llevar el judo a Educación Física no implica hacer competición...a través de los juegos haces judo sin tener que competir uno contra uno directamente y a ver quién gana” (Sujeto 6) - “hay una mezcla de juegos que te van llevando progresivamente a él (práctica del judo)”... (Sujeto 5). <p>Respuestas. Pregunta 25:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “...no se ha centrado en la técnica sino en aprender jugando, ...” (sujeto 3)

Continúa de la tabla anterior.

Referentes cuantitativos	Modelo (Momento Post Formación)	Referentes cualitativos (Focus Group).
<p>1. Según los datos analizados de la escala de opinión que valora la teórica incidencia curricular que el judo puede ejercer sobre el bloque de competencia básicas, la competencia social y ciudadana, la relacionada con aprender a aprender y la relacionada con la autonomía y la iniciativa personal son las que reflejan mayores puntuaciones medias: 5,60 (DT = ,699); 5,80 (DT = ,422) y 5,90 (DT = ,316) respectivamente, para una puntuación mínima de "1" y una máxima de "6".</p>	<p>8. Especial incidencia sobre las Competencias Básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Social y ciudadana - Aprender a aprender - Autonomía e iniciativa personal 	<p>Respuestas. Pregunta 8:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "...una que es muy vivencial y otra que da mucha autonomía a los alumnos" (Sujeto 2). - Engloba muchas competencias.... como dice S1, la competencia de aprender a aprender es presente todo el rato en este tipo de juegos. Son los mismos niños a medida que van trabajando se van dando cuenta de cómo hacer, ..., es un continuo aprendizaje" (Sujeto 3) <p>Respuestas. Pregunta 22:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Que los juegos fuesen cooperativos te daban la oportunidad de ir con una persona y a veces te tocaba la situación de realizar la actividad con una persona que no conocías y a partir de ahí se iban estableciendo las relaciones, hasta un punto que todos habíamos jugado con todos, nos habíamos relacionado" (Sujeto 6)

Continúa de la tabla anterior.

Referentes cuantitativos	Modelo (Momento Post Formación)	Referentes cualitativos (Focus Group).
<p>1. El análisis de los datos obtenidos muestra una actitud favorable de alta intensidad hacia la disciplina de estudio como recurso didáctico en las sesiones de EF, con unos valores medios de 79,90 puntos (DT = 1,192) para un máximo posible de 84. Ésta mejora con relación a la etapa pre formación (M₁ = 63,40, DT = 10,946;) es significativa (p = ,001) con un elevado tamaño del efecto ($\eta^2 = 851$).</p>	<p>9. Actitud totalmente favorable hacia la introducción del judo como recurso didáctico en las sesiones de EF en la Etapa de Educación Primaria. Mejora de la actitud con relación a la primera parte del estudio (etapa Pre formación)</p>	<p>Respuestas. Pregunta 1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Era reticente a utilizar el judo" (Sujeto 3) - "Trabajar el judo a partir de juegos colaborativos, nunca me lo hubiera imaginado" (Sujeto 1) - "El primer día vine sin ganas ... y luego me lo pase genial y se aprende desde una metodología muy positiva" (Sujeto 4) <p>Respuestas. Pregunta 10:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Es la contraposición que se comenta aquí.... es la noche y el día" (Sujeto 2) <p>Respuestas. Pregunta 11:</p> <ul style="list-style-type: none"> - "Yo no lo veía educativo como para trabajarlo con niños" (Sujeto 1). - "Si le puedes dar este valor transversal...diferente, nuevo...es que tiene más. (Sujeto 5).

Continúa de la tabla anterior.

		<p>Respuestas. Pregunta 13:</p> <ul style="list-style-type: none">- "Quería pensar que un método era posible pero como no lo conocía yo no lo hubiera podido implementar o defender. Me va a servir para en un futuro poderlo aplicar". (Sujeto 5) <p>Respuestas. Pregunta 15:</p> <ul style="list-style-type: none">- "Y adaptando a los diferentes ciclos"..."yo voy hacer el TFG también del judo...voy hacer una propuesta de intervención y la voy a llevar a cabo en un colegio que estoy haciendo prácticas...totalmente aplicable" (Sujeto 4) <p>Respuestas. Pregunta 21:</p> <ul style="list-style-type: none">- Yo vengo del deporte del fútbol y no me gustan los deportes de contacto...a) que es divertido...a) que puede ser divertido. Yo lo veía de una manera que no quería saber nada y ahora veo que sí". (Sujeto 3).
--	--	--

8.7. Conclusiones.

a) La motivación que lleva a los discentes a participar en la formación es diferente para cada uno de los casos. Destacamos, entre las diferentes opciones, la posibilidad de encontrar nuevos recursos con los que implementar teóricas programaciones de aula, explorar la opción de canalizar sus TFG a partir de la formación realizada e inclusive la gratuidad de la formación. Los conocimientos previos sobre la disciplina de estudio son bastante escasos y la relacionan principalmente con el conjunto de disciplinas que configuran las llamadas “artes marciales”.

b) Encontramos indicios para considerar que la norma subjetiva (elemento presente en el modelo de la acción planificada de Azjen, 1988) relacionada con la intención de introducir el judo en las programaciones de aula es negativa para el conjunto ya que manifiestan sus componentes no considerar que sea un recurso utilizado asiduamente por el profesorado especialista, y valoran que las familias ven con recelo la práctica de actividades de esta índole en el contexto escolar.

c) Interpretan, entre otros motivos, que la situación de exclusión se debe principalmente al desconocimiento de la disciplina de estudio y determinadas ideas preconcebidas, coincidiendo con Robles (2008), Camerino y Gutiérrez Santiago (2011) y Ruiz y col. (2011), y añaden la facilidad con la que se pueden aplicar en el contexto escolar otras disciplinas físico – deportivas.

d) Los objetivos perseguidos inicialmente en nuestra investigación se han alcanzado, aunque también somos conscientes de las limitaciones presentes en la misma:

- La formación realizada es una pequeña introducción a los conocimientos y habilidades necesarias para adquirir las competencias profesionales con el objetivo de introducir el judo en las propuestas docentes en la etapa de Educación Primaria. En la planificación del curso se aplicaron parámetros conservadores y se valoró, entre otros factores, que la sobrecarga horaria podría ser motivo de una baja participación. A pesar de esta carga horaria

limitada (recordemos quince horas), se han manifestado cambios importantes, a positivo, en los factores psicológicos que condicionan la conducta.

- La cantidad de participantes finales nos permite tener una sola unidad de análisis y poder organizar un único grupo focal. Las expectativas eran haber podido analizar, al menos, dos o tres, pero las circunstancias nos llevan a no poder replicar en diferentes grupos los resultados obtenidos.

e) Entre las metas perseguidas podemos destacar: el observar la mejora en la actitud hacia el judo como recurso didáctico, la mejora en la valoración sobre su hipotética incidencia curricular, el aumento en la percepción con relación al potencial educativo del judo, un aumento en la percepción de competencias profesionales necesarias para implementarlo en las programaciones de aula o la disminución en la agresividad percibida en su práctica. A todas estas mejoras, podemos añadir la unificación en las valoraciones ya que las diferencias entre individuos se han reducido significativamente.

f) El aumento de la percepción sobre la capacidad competencial individual para introducir el judo en las programaciones de aula incide teóricamente en positivo sobre la percepción de control que tiene el individuo sobre el recurso practicado. El observar que los compañeros de la formación valoran positivamente los aprendizajes realizados y la propia opinión personal que atribuye al judo una alta incidencia en relación con las exigencias curriculares aumenta teóricamente la percepción relacionada con la norma subjetiva. Estos factores, según el modelo de la acción planificada de Azjen (1988), interaccionan con la actitud que tiene el sujeto sobre el objeto, mostrándose más positiva. Estos indicadores se retroalimentan con la actitud y en conjunto aumentan la intención de conducta que a su vez condiciona a ésta, en nuestro caso utilizar la disciplina del judo como recurso didáctico en la programaciones del área de Educación Física.

g) Detrás de estos cambios, parece ser que existe un factor determinante que va más allá de la propia disciplina de estudio: la metodología utilizada en la formación realizada y que se caracteriza por la introducción del judo a través de modelos

alternativos al tradicional, cumpliéndose así una de las hipótesis centrales de este trabajo de investigación.

Desde un enfoque cualitativo así lo manifiestan los participantes en la formación realizada. Esta idea queda reforzada por aquellos sujetos que habían participado en otras formaciones anteriores que incluían la iniciación al judo como contenido de las mismas, pero basada ésta, según sus propias palabras, en un modelo más técnico y tradicional. Señalan estas personas que las dudas iniciales, e inclusive alguna situación de rechazo, sobre el utilizar el judo como recurso en el contexto reglado y escolar condicionadas por este tipo de formaciones, han desaparecido radicalmente. También manifiestan un aumento en la percepción relacionada con su potencial educativo.

A partir de los planteamientos alternativos desarrollados en la formación, parece ser que desaparece el reduccionismo que impide al judo desarrollarse en otros ámbitos distintos al deportivo (Draeger y Smith, 1980; Carr, 1993; Cunningham, 1977; Villamón y Brousse, 1999; citados en Gutiérrez García, Espartero, Pacho y Villamón, 2003).

h) Importante señalar que la percepción de agresividad en su práctica desaparece totalmente hasta el momento que se introduce el combate explícito (randori) en situación de nage - waza. Los mismos participantes reconocen que con esa actividad habían notado un cambio en la actitud que mostraban hasta el momento. La describen como más agresiva, aflorando tensión en las acciones realizadas.

i) De estas vivencias, podemos vislumbrar que un modelo que tiene como objetivo el combate explícito y el aprendizaje de la técnica, a partir de la copia y la repetición del modelo establecido por el profesor, fomentan ideas que separan al judo de las programaciones de los docentes.

Por el contrario, utilizar el juego como herramienta principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorecer el descubrimiento, adaptar el judo a los individuos y aplicar dinámicas que generen una participación activa se aprecian como aciertos metodológicos.

j) Resaltar como factor diferencial la percepción de haber realizado una actividad divertida y relacionar éste con el motivacional según los participantes en nuestro estudio.

k) No queremos obviar la preocupación, aunque relativa, que se presentó en el focus group sobre la necesidad de tener una superficie adecuada para realizar el tipo de actividades propuestas en la formación realizada. No se valoró como un impedimento, pero sí como un posible condicionante. Consideramos que los sujetos en parte tienen razón, aunque, la falta de una superficie adecuada para la práctica del judo es también la ausencia de una superficie adecuada para realizar un conjunto de actividades motrices básicas, bajo el principio de seguridad física, sobre todo en el ciclo inicial de Educación Primaria, un trabajo psicomotriz básico en Educación Infantil, el desarrollo de bloques que contemplen actividades gimnásticas, etc... por lo que el invertir en una superficie adecuada para la práctica del judo puede ser una inversión útil para el desarrollo general del área de Educación Física y que, en general, abre un abanico de posibilidades motrices y didácticas que con las instalaciones más tradicionales se hacen difíciles y peligrosas de ejecutar y complejas de organizar.

El trasfondo de este inconveniente puede estar más relacionado con las prioridades educativas del centro escolar, la importancia atribuida al área de Educación Física y la consideración sobre los recursos materiales que ésta necesita para su desarrollo. Recordemos que en la última década se han hecho importantes inversiones relacionadas con material informático y el desarrollo de las nuevas tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), muchísimo más elevadas que la que aquí se trata y la relación entre éstas y la utilidad docente en muchos casos podríamos considerarla deficitaria.

l) La introducción del judo desde modelos alternativos, según los participantes de nuestro estudio, destierra la concepción de que el judo es un arte marcial y nos acerca a la idea original de “método de Educación Física”. Entender el verdadero significado del concepto “DO” nos ayuda a entender la importancia del método, la importancia de los aprendizajes obtenidos en el “*camino*” (proceso). No se practica judo con la finalidad de ganar un combate sino con el propósito de adquirir competencias (cognitivas, motrices y sociales) que nos ayuden en la maduración personal del individuo.

m) El contexto escolar, alejado de las exigencias deportivas (el record y el rendimiento) y federativas que monopolizan la práctica de esta disciplina (recordemos que es uno de los deportes con más licencias federativas en el territorio español), puede ser un contexto óptimo para desarrollar un modelo que priorice el factor educativo en la práctica de la disciplina de estudio.

n) Se aprecia, a partir de la metodología presentada, el trabajo en valores y la importancia de la competencia social y ciudadana que da identidad a la disciplina de estudio y forma parte del legado que su fundador quiso transmitir, por lo que opinamos que no se abandona el espíritu del judo, sino que se fortalece. Prospera con este tipo de metodología la finalidad primera de la práctica del judo: contribuir en la formación de personas para una vida más racional y mejor (Jigoro Kano, 1989:25); ser, ante todo, un camino para la formación del hombre; un camino en el que el combate era un medio y no un fin (Jazarín, 1996:8).

o) Tal y como demanda Burger (1989), citado en González Álvarez (1999:292), valoramos que con esta investigación contribuimos en la elaboración de un enfoque metodológico que permite introducir el judo en un contexto reglado y escolar, y más concretamente en el área de Educación Física para la etapa de Educación Primaria, aportando a educadores herramientas para que así sea y, siguiendo la estela de esta área curricular, seguir avanzando en el valor educativo del deporte (González Álvarez, 1999:292).

CONCLUSIONES FINALES Y DISCUSIÓN



Capítulo IX

Conclusiones finales y discusión

Como se ha presentado en el desarrollo del marco teórico, el colectivo docente es el encargado de concretar las directrices de orden superior, establecidas por las administraciones educativas, y adaptarlas al entorno próximo del cual son responsables. Si precisamos en la figura docente de los y las especialistas en Educación Física, y centrándonos en la disciplina de estudio, según diferentes autores, entre los que destacamos a Camerino y col (2011), Espartero y Gutiérrez (2005) y Robles (2008), el judo no forma parte significativa en la selección de recursos didácticos que los mencionados profesionales utilizan para elaborar sus programaciones escolares y por lo tanto no participa en el acervo de conocimientos que de una manera formal puede recibir el alumnado. Este hecho ha sido constatado en nuestra investigación dado que las personas participantes señalan haber tenido un contacto mínimo, casi inexistente, con la práctica del judo en los estudios reglados que han realizado.

Figura 65. Principales conclusiones

- a) El judo es un recurso muy poco utilizado por los docentes especialistas en el desarrollo del área de EF. A pesar de ello, la percepción educativa y la actitud docente hacia esta disciplina no son negativas.
- b) Los estudiantes encuestados manifiestan tener un nivel competencial escaso, o prácticamente inexistente, para poder implantarlo en las programaciones de aula. Este factor se ofrece como determinante para entender la falta de interés del profesorado en esta disciplina como recurso didáctico.
- c) Después de realizar una formación específica que tenía como centro de interés la iniciación deportiva al judo bajo parámetros metodológicos alternativos al modelo técnico-tradicional (modelo vertical), los participantes muestran un aumento sustancial con relación a la percepción educativa, la actitud del judo como recurso didáctico para el área de EF en la etapa de Educación Primaria, la percepción de control, la norma subjetiva y desaparece la percepción de agresividad en su práctica.
- d) El factor diferencial relacionado con el cambio de los factores psicológicos anteriormente mencionados, según los propios participantes en la formación realizada, es el modelo metodológico desplegado y el enfoque educativo, no competitivo, con el que se presenta el judo en dicha formación.

Hemos podido observar que la percepción educativa y la actitud hacia la disciplina de estudio como recurso didáctico con relación al colectivo docente son favorables. Este hecho nos hace rechazar la primera hipótesis de nuestro estudio que proponía que la percepción educativa y la actitud docente con relación a la disciplina de estudio en el contexto reglado y escolar eran negativas.

A partir de este argumento deducimos que deben ser otros factores los que condicionan negativamente la conducta e impiden que esté presente en los planteamientos docentes.

a) A raíz de los análisis realizados en la primera parte de esta investigación, el factor que se muestra más determinante para esta teórica exclusión es la percepción de insuficiencia competencial que procesan los participantes en nuestro estudio con relación a los conocimientos necesarios para introducir la disciplina del judo en el contexto reglado escolar. Esta falta de percepción competencial se refleja sin duda, según la teoría de la acción planificada de Azjen (1988), en una baja percepción de control de los sujetos, que influirá negativamente en la actitud de éstos y por consiguiente les conducirá a rechazar la disciplina de estudio como recurso didáctico. Esta situación define parte de su conducta profesional y a su vez el acervo cultural que recibirá el alumnado que está bajo su responsabilidad.

A priori, esta carencia puede razonarse a partir de tres argumentos principales:

- Ser una disciplina practicada de manera minoritaria, siendo esta praxis puntual y poco continuada con relación a otras. Este argumento coincide con las aportaciones de Robles (2005) y Prat (1999), citados en Robles Rodríguez, (2008:44), quienes exponen que la mayoría de los profesores han tenido o tienen experiencias como deportistas, sin embargo, son los menos los que han practicado deportes de lucha con agarre (seguramente el exponente más significativo de éstos es el judo).
- No haber sido, de manera generalizada, parte de los contenidos formativos en ninguna de las etapas educativas en las que han participado, incluidos los estudios universitarios realizados como especialista en Educación Física. Esta situación no sólo les priva de conocerla a nivel teórico y/o práctico sino que

también condiciona negativamente la norma subjetiva (teoría de la acción planificada de Azjen, 1988) por lo que la actitud se ve influenciada negativamente y con ella la intención de conducta, ya que su experiencia les hace conocedores de que, por regla general, el judo no se utiliza como recurso didáctico y por ende no tiene presencia en contextos educativos.

- El desconocimiento de material de consulta y apoyo que les ayude en su cometido profesional relacionado con la iniciación deportiva de la disciplina de estudio.

b) Se pueden reconocer otros factores, que sin ser determinantes, pueden condicionar la situación definida anteriormente. Entre ellos destacamos la percepción de agresividad en su práctica. Este argumento coincide parcialmente con los expuestos con Camerino y col. (2011) y lo señala como parte responsable de que las actividades de lucha no estén presentes en las programaciones escolares. Le atribuimos un carácter condicional ya que si bien es cierto que de nuestro estudio se desprende la idea que la percepción educativa del judo y la actitud hacia éste como recurso didáctico están condicionadas negativamente por la percepción anteriormente mencionada, también es cierto que sólo una minoría de los participantes en el mismo comparte esta visión sobre la disciplina de estudio.

De manera aislada, puede parecer lógico que si la praxis del judo, como de cualquier otra disciplina físico-deportiva, es prácticamente nula (desde un punto de vista físico-deportivo y académico) el conocimiento sobre éste y la percepción competencial para introducirlo en los planteamientos didácticos sea pobre o inexistente.

Sin embargo, esta ausencia en los planes de estudios universitarios mostrada en las universidades de formación del profesorado no se comparte en los planes de estudio de la licenciatura de Educación Física y Ciencias del Deporte. Exponen Villamón y col. (2005:79), citando a Villamón, Espartero y Gutiérrez (2001), que “el judo forma parte integrante como materia troncal, obligatoria y optativa en el currículo de casi la totalidad de los centros” del Estado Español. A pesar de ello, como ya hemos mencionado en diversas ocasiones, sigue sin tener presencia en los planteamientos docentes.

A este respecto, Gomes (2008) y Gomes y col. (2010), citados en Simões y col. (2012:14), valoran que los aprendizajes recibidos en las licenciaturas de Educación Física y Ciencias del Deporte no proporcionan a los graduados las herramientas que necesitan para introducirlo y enseñarlo eficazmente, es decir los aprendizajes recibidos no dotan a los futuros profesionales de un conocimiento didáctico del contenido suficientemente sólido para que, a posteriori, esta disciplina se introduzca en el quehacer profesional de los docentes.

Ya advierten Molina y Castarlenas (2002:31) que “el profesorado de Educación Física no encuentra en este modelo (refiriéndose al técnico – competitivo) un apoyo para integrar los contenidos del judo en sus clases, sino todo lo contrario. Debido a la gran cantidad y complejidad de técnicas, la enseñanza desde este modelo sólo parece reservada a los especialistas en judo, no al profesorado de Educación Física en general”.

c) En relación con estas consideraciones, en la segunda fase de nuestra investigación se encuentran indicios que vinculan el rechazo docente hacia el judo con la metodología utilizada en su transmisión. Este argumento está directamente relacionado con la hipótesis principal de nuestro estudio en la que se aboga por las bonanzas de introducir el judo mediante metodologías alternativas al modelo técnico tradicional predominante.

Después de recibir un programa formativo, que tenía como característica más significativa desarrollarse bajo parámetros metodológicos alternativos, la percepción educativa y la actitud de los participantes en nuestro estudio mejoran notablemente, observándose también mejoras en la percepción competencial, desaparece la percepción de ser una práctica que genera agresividad y la percepción de ser una práctica masculinizada. En definitiva, la aceptación del judo como recurso educativo aumenta sustancialmente.

d) Debemos apuntar que, los conocimientos previos de los sujetos participantes en la formación en relación con la disciplina de estudio eran muy escasos y la interpretación mayoritaria la relacionaba con las llamadas “artes marciales”. Este hecho nos hace reflexionar y pensar que la percepción y conocimiento sobre el judo de los

docentes entrevistados pudiese ser un reflejo de la percepción y conocimiento a nivel social fuera del ámbito de su práctica físico – deportiva, que a su vez es minoritaria.

Puede parecer evidente que al recibir una formación, es decir un programa teórico, práctico y didáctico, la percepción del control aumente significativamente y con ella la actitud hacia esta disciplina sea más positiva. En este sentido, nos llama la atención el saber, a partir de las opiniones de los participantes, que algunos de ellos ya habían realizado otras formaciones específicas aunque basadas, según sus propias palabras, en una metodología más tradicional a la que muestran cierto rechazo. El aprendizaje de la técnica por imitación y repetición, lo detallaron como aburrido e inapropiado para el contexto educativo de referencia.

Por el contrario el enfoque metodológico utilizado en nuestro estudio, más deductivo, participativo y lúdico está más en consonancia con las directrices educativas y las expectativas profesionales de los participantes. Aprueban este enfoque señalándolo como el factor diferencial entre la intención de incorporar el judo en sus futuros planteamientos docentes o no incorporarlo.

Destacamos en nuestra experiencia formativa que la actividad tradicional de enfrentamiento dual en situación de nage-waza (randori) incrementó la agresividad en las acciones realizadas, sobre todo en los participantes de género masculino.

En definitiva, con este estudio podemos concluir que la aceptación del judo como recurso didáctico podría estar más vinculada a la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y al trasfondo de su práctica que a la propia disciplina de estudio.

e) Se considera arriesgado afirmar con rotundidad y de manera aislada que el causante principal de la exclusión del judo en los planteamientos didácticos de docentes es la metodología utilizada en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que el estudio de casos recayó sobre un solo grupo y de pocos participantes. Debemos ser conscientes de las limitaciones que conducen a las conclusiones presentadas y por ello las condicionamos a otros trabajos y planteamientos teóricos relacionados con nuestro objeto de estudio, entre los que destacamos:

- El giro metodológico que se está produciendo en los aprendizajes deportivos que impulsa a las disciplinas de carácter táctico a desarrollarse, sobre todo en niveles iniciales, bajo parámetros comprensivos. Estas nuevas tendencias, más innovadoras, están en consonancia con los modelos educativos en los que profesores y profesoras en general basan sus aprendizajes como futuros profesionales y por lo tanto condicionan la percepción y actitud sobre los parámetros educativos en general y de la iniciación deportiva en particular.
- La escasa presencia que tienen las actividades de lucha en los planteamientos del área de EF para la etapa secundaria a pesar de que en los planes de estudio que se ofrecen en las formaciones de futuros graduados en CCAFD éstas están ampliamente consideradas (Estevan y col., 2011:376) y, como ya hemos comentado con anterioridad, el judo forma parte integrante como materia troncal, obligatoria u optativa en el currículo de casi la totalidad de los centros. Por ello, autores como Molina y Castarlenas (2002), Gomes (2008) y Gomes y col. (2010) han valorado que los aprendizajes recibidos en las licenciaturas de Educación Física y Ciencias del Deporte no proporcionan a los graduados las herramientas que necesitan para introducirlo y enseñarlo eficazmente.
- No podemos obviar las aportaciones de otros autores, como Espartero y Gutiérrez García (2004), que nos empujan a replantearnos los modelos metodológicos aceptados en la enseñanza del judo y defienden nuevas alternativas que puedan romper las barreras existentes entre esta disciplina y su implantación en el contexto reglado y escolar.

No sólo encontramos limitaciones en el desarrollo de este trabajo de investigación en la unicidad del estudio de casos. Tal y como señalan Thomas y Nelson (2007:61), las vamos a encontrar en cualquier estudio, entendiéndolas como posibles fallos o efectos que no pueden controlarse o bien son impuestas por el investigador, tomando, en este caso, a menudo el nombre de delimitaciones.

En nuestra investigación el punto de partida era trabajar la percepción de docentes especialistas en EF, pero nos hemos visto en la obligación de no abordar directamente ese colectivo por diferentes motivos, entre los que podemos destacar: la complejidad

para determinar el universo de estudio dada la diversidad de momentos formativos (promociones universitarias y tipos de estudios realizados – capacitaciones, diplomaturas, grados, ...) y situaciones laborales (activos en centros públicos, privados y/o concertados o no activos), la dispersión geográfica y la siempre presente barrera para el investigador de contar con la predisposición a participar de un número significativo de sujetos en un estudio de este calado. Por ello se reconduce el estudio al ámbito de formación universitario de profesores convirtiendo ésta en un campo de pruebas por lo que se refiere al comportamiento docente.

Destacar que al hablar de profesorado, o inclusive al focalizarlo en docentes en formación, debemos delimitar el alcance territorial del estudio. Vincular el universo de estudio a un amplio territorio, como pudiera ser el Estado Español, comportaría una inversión temporal (disponibilidad del investigador y de los sujetos de estudio) al mismo tiempo que económica (costes en viajes e inversión en colaboradores) sin olvidarnos del conjunto de contactos a movilizar o en su defecto peticiones formales a realizar a otras instituciones susceptibles de participar en la investigación. Los medios así como la infraestructura necesaria aumentan considerablemente cuanto mayor sea la extensión de universidades de un hipotético estudio. Si bien es cierto que en la actualidad existen recursos informáticos que nos pueden acercar a los diferentes lugares de estudio de manera telemática, también es cierto que el control sobre determinados aspectos, como pueden ser la participación o el rigor en la recogida de datos es prácticamente nulo.

La última limitación que comentaremos está relacionada con el momento de cambios en relación con la normativa educativa. No podemos presentar un trabajo de investigación en consonancia con los estándares curriculares actuales, teniéndonos que conformar con unos estándares anteriores y con un concepto educativo holístico refrendado en la totalidad del trabajo presentado. Lastimosamente, como se comentó en el capítulo correspondiente, nuestro trabajo de investigación cabalga entre dos leyes educativas y, aunque se finaliza cuando se está normalizando la más reciente, se fragua e inicia su recorrido cuando estaba vigente la anterior.

A partir de las conclusiones expuestas pueden abrirse debates paralelos relacionados con la utilización de este tipo de metodologías en la práctica del judo en el contexto

reglado y escolar, su conveniencia e inclusive su sucedaneidad, aunque, desde un humilde punto de vista, es un debate estéril en tanto que, como expone Castejón (2010:29), debemos desterrar la idea que contempla que el deporte que se hace en la escuela tiene que estar al servicio del deporte que hay fuera de ésta, ya que los fines son totalmente distintos.

La experiencia vivida en la formación realizada podemos catalogarla como muy positiva en todos los sentidos y por lo tanto poner a debate su validez creemos que es innecesario. En todo caso, sería de interés querer saber más sobre el planteamiento presentado y la manera de conducir el proceso formativo. Por esta circunstancia creemos que el verdadero debate está en la concepción, la práctica y las tendencias del judo actual.

Deberíamos ser conscientes que el argumento que relaciona la práctica deportiva con la asimilación intrínseca de unos determinados valores se cataloga en la actualidad de romántico e incierto. Manifiesta Lasunción (2011:26) que “el deporte, como cualquier actividad humana, puede practicarse con objetivos diversos y éstos lo mismo son nobles que innobles, lícitos o no, y responden a valores o contravalores”. Refiriéndose a las personas que lo dirigen apunta que “según sean sus objetivos, planteamientos y formas de actuar, así será de educativa o des-educativa la actividad” (...) ”por suerte el deporte es una actividad potencialmente educadora” (...) “de ahí su importancia dentro de las actividades transversales de la educación y la necesidad que tenemos de conformarlo como medio educativo a la vez que de utilizarlo en las debidas condiciones para que realmente lo sea”

El anteriormente mencionado Castejón (2010:31) manifiesta que para que el deporte ofrezca posibilidades educativas, es necesario que tenga propuestas de participación, inclusión y con incidencia en las posibilidades motrices, cognitivas y socio afectivas del alumnado.

El proyecto de judo Kodokán, iniciado por Jigoro Kano, como hemos visto, es educativo por definición, y esa visión romántica llega a nuestros días pero, en muchos casos, falta de reflexión en lo referente a los elementos que lo hacen educativo en la actual sociedad occidental. El propio Jigoro Kano, en la conferencia que impartió en la

Universidad de Southern California (1932) al referirse a la faceta moral en la práctica del judo dijo que no tenía la intención de hablar de la disciplina moral desde la óptica de una sala de entrenamientos, refiriéndose a la observación de las reglas normales de etiqueta, el coraje, la perseverancia, la benevolencia, el respeto a los demás, la imparcialidad y el juego limpio, tan enfatizados en los deportes atléticos en todo el mundo (Gutiérrez García y Pérez Gutiérrez, 2008:50), admitiendo que este conjunto de normas sociales son comunes a cualquier práctica deportiva en la actualidad.

Podríamos decir que el judo Kodokan muere cuando adopta el perfil de deporte de corte occidental ya que queda limitado educativamente como cualquier otro deporte.

Apunta Planells (2009:450) que la mayoría de niños empezaron en los colegios y que la escasez de actividades juveniles hizo que la práctica de éste fuese muy prolífera, por ello muchas personas indican que de pequeños han practicado judo, pero “la profesionalización y la competición han hecho que el judo cambie” (p. 449).

Explican Villamón y col. (1998:257), con relación a la evolución del judo en el Estado Español, que en la década de los años 70, por diversos factores, se enfatizó el hecho competitivo en la práctica del judo. Este hecho desencadenó que las sesiones se convirtiesen en arduos entrenamientos, y los practicantes que no tenían condiciones para competir pasaran a ser “sparrings” de los deportistas competidores. Las sesiones se uniformaron y constaban de calentamientos dinámicos de alta intensidad, realización de “uchi-komis” (personalmente añadiría también, nage-komis), y “randoris” que en realidad se practicaban con mentalidad de “shiai”. Esta orientación hace que adultos que no pueden seguir el ritmo agotador de las sesiones y los jóvenes que después de varios años de iniciación, no encuentran más alternativa que la competición, abandonan la práctica del judo. Esta orientación exclusivamente competitiva se refuerza con los trabajos que se publican y lo sitúan dentro de los deportes anaeróbicos, con lo que de cara al futuro el judo no encontrará un lugar dentro de la importante tendencia social del deporte para todos y del deporte salud.

Todo lo contrario, añaden estos autores (p. 259), ante la llegada de nuevas ofertas a los gimnasios (gimnasia rítmica, aeróbic, culturismo,...) en lugar de cuestionarse la validez generalizada del modelo competitivo y adaptar esta actividad a los nuevos

requerimientos sociales, complementándose con orientaciones más recreativas o tomando formas más populares, se optó, a modo complementario, por ofrecer todo tipo de artes marciales sobre todo como defensa personal.

De esta manera se obvia que una de las características originarias del judo de Jigoro Kano era diferenciarse de éstas.

Queramos o no, somos herederos de esta evolución histórica y la práctica del judo actual en nuestro contexto próximo es la que se ha descrito. Un sistema que acoge diferentes artes marciales, abanderado por la disciplina del judo. Una práctica monopolizada en primera instancia por una federación deportiva dirigida básicamente a la competición desde edades tempranas que impulsa directa o indirectamente la copia del modelo adulto en niños y niñas, y como consecuencia la implantación de modelos de enseñanza técnicos que preparan al practicante para este tipo de actividades.

Como hemos visto en nuestro estudio la generalización de este modelo, impuesto mayoritariamente en su práctica, pudiera ser el causante directo de la escasa presencia del judo en las programaciones docentes ya que no crea interés en el profesorado debido a determinadas particularidades del mismo.

Creemos que es importante tener en cuenta algunas de las indicaciones que organizaciones como la UNESCO exponen en la configuración de la Educación Física, la actividad física y el deporte (Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte; p. 8) y en donde “todas las partes interesadas, comprendidos los participantes, los administradores, los docentes, los entrenadores y los padres, deberían ser conscientes de los posibles riesgos, especialmente para los niños, que entrañan las competiciones y los métodos de entrenamiento peligrosos o inapropiados, así como las presiones psicológicas de todo tipo”.

Otro aspecto a tener en cuenta en este rompecabezas es que la falta de formación institucional se suple de manera habitual por formaciones no regladas a cargo de maestros o practicantes expertos (Simões y col., 2012:14; citando a Villamón y col., 2005). Normalmente estas formaciones se dan a modo de promoción deportiva, aunque

en algunos casos también están motivadas por el interés del profesorado al buscar alternativas profesionales a los planteamientos clásicos.

A este respecto y de manera fundamentada en nuestro estudio, se opina que este tipo de formaciones pudieran ser contraproducentes y/o estériles desde un punto de vista didáctico. Al ser dirigidos por maestros o incluso por practicantes expertos, que son experimentados en la realización de habilidades técnicas y conocimientos tácticos pero su bagaje didáctico y conocimiento del funcionamiento escolar es en el mejor de los casos moderado, se sigue ofreciendo un modelo técnico y además participan de una carga lectiva insignificante, con lo que el profesorado quizás se lleva un buen recuerdo de su participación pero sin recursos que le permitan introducirlo como alternativa en sus planteamientos docentes. Recordemos que la opinión de aquellos participantes en nuestro trabajo de investigación que habían participado anteriormente en este tipo de formaciones, desarrolladas a partir de un modelo técnico, ofrecía serias dudas de que el judo fuese un recurso válido para el desarrollo del área de Educación Física para la Etapa Primaria.

Como indica Castejón (2010:32), creemos que se deben desarrollar nuevas formas de entender y abordar el deporte y no ser meros reproductores de un modelo institucionalizado. En nuestro caso creemos que este puede ser el motor de un punto de inflexión en la práctica de la disciplina del judo. Debemos recuperar el espíritu inicial de su práctica y predicar con el ejemplo. Entender que si alguna etapa madurativa requiere especial atención es la niñez. Es de obligación de educadores el buscar el mejor método para que los aprendizajes de sus alumnos sean lo más útiles y significativos posibles, y entender que la finalidad última de la práctica del judo debería seguir siendo la educativa.

A pesar de todos estos argumentos, seguramente aún encontraremos rechazo en algunos sectores a las aportaciones aquí realizadas en defensa de modelos más tradicionales y consolidados, partidarios de aplicar el modelo competitivo adulto en la iniciación de la práctica físico-deportiva del judo y como consecuencia basar en la enseñanza técnica (postura tradicional) el aprendizaje de esta disciplina.

Como defensa a este hipotético rechazo podemos aportar estudios como el realizado por Álamo y col. (2011:94) que evidencia que el aprendizaje de la técnica no muestra diferencias significativas a pesar de utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje diferentes metodologías.

La implementación de estos nuevos modelos no debe vincularse a un mejor aprendizaje técnico o la búsqueda de fórmulas para conseguir formar a más y mejores competidores. La finalidad de este cambio debe estar relacionada con la calidad de la enseñanza que ofrecemos a nuestro alumnado, que ésta le impregne positivamente para que la práctica del judo se convierta en un complemento formativo motivador dirigido a una amplia mayoría. Ser un modelo integrador y no excluyente que proporcione percepción de competencia a sus practicantes, basada en el disfrute y otros factores motivacionales, al margen de los resultados competitivos.

Disfrutar con la actividad motiva para iniciarse y continuar en la práctica del deporte y por ello en la iniciación deportiva, como proceso educativo, es prioritario estructurar las tareas en un ambiente lúdico. El sentimiento de satisfacción y de escaso aburrimiento produce con mayores probabilidades la implantación enérgica y la adhesión a la práctica deportiva. Esta diversión se experimenta cuando se percibe la mejora personal con sensación de competencia y toma de consciencia de la progresión en el aprendizaje (Checchini, Méndez y Contreras, 2005; Monteagudo, 2000; citados en Álamo y col., 2011: 89).

A partir de la exposición de los argumentos realizada, proponemos empezar una campaña de cambio conceptual, donde se abogue por la interpretación inicial del judo: un método de Educación Física. Arropado por el trabajo en valores, metodologías específicas y diferenciales en su práctica, enfatizando el valor del proceso, o camino, y donde la competición debería tener un papel privilegiado siendo parte de un recorrido vital, considerándose la excelencia de una concepción moderna y actual de la práctica físico-deportiva del judo, pero sin que la condicione.

Nos alineamos en las teorías que vinculan la enseñanza del judo a determinadas paradojas (Gómez-Ferrer y Rodríguez, 2012) relacionadas con la falta de contexto social y cultural que “produce conflictos de valores entre la cultura del mercado local y

la del país de origen” (Ko y Yang, 2009:14) apostando por que la introducción del judo bajo los parámetros metodológicos presentados ayuda a superar dichas paradojas en una sociedad receptora como la nuestra.

Esta investigación puede tener continuidad, en un futuro, en nuevos grupos de estudio que nos acerquen a generalizar los resultados, extenderse de manera geográfica a otros centros universitarios del territorio estatal, e incluso en otros sistemas educativos, realizarse en centros que se imparta la licenciatura de Educación Física y Ciencias del Deporte (INEF) o repetirse en su totalidad presentando un programa formativo basado en una metodología tradicional y estudiar la hipotética transformación de la percepción educativa y la actitud hacia el judo como recurso didáctico después de realizar dicha formación.

Se podría indagar sobre un hipotético cambio de percepción y actitud desde un posicionamiento totalmente cuantitativo, aunque para ello debería realizarse la formación didáctica en judo en el contexto reglado universitario y llegar de esta manera a un conjunto mucho mayor de participantes en el estudio.

Podrían abrirse nuevas vías de investigación en las que se indague sobre la carga lectiva necesaria para que se genere un conocimiento didáctico del contenido significativo en los estudiantes que permita implementarlo satisfactoriamente en sus futuros planteamientos docentes, trabajar directamente con alumnado en edad escolar y valorar la aceptación de estas metodologías e inclusive hacer estudios que valoren si la teórica aceptación está relacionada con la edad y tipología de este alumnado.

Para finalizar, animamos a otros especialistas en las denominadas “disciplinas de lucha o combate” a indagar, siguiendo la estructura que configura este trabajo de investigación, sobre la percepción educativa y actitud docente con relación a introducir dichas disciplinas en el contexto educativo y curricular.

Bibliografía

- Abad, M.T, Benito, P.J., Giménez, F.J. y Robles, J. (2013). Fundamentos pedagógicos de la enseñanza comprensiva del deporte: Una revisión de la literatura. *Cultura, ciencia y deporte*, 8(23), 137-146.
- Abreu, J.L. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de investigación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(2), 187-197.
- Acevedo, J. (2009). “Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia”. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencia*, 6(1), 21-46.
- Aiken, L.R. (2003). *Test psicológicos y evaluación* (11a.ed.). México: Pearson Educación.
- Alamo, J. M.; Amador, F.; Dopico, X.; Iglesias, E.; Quintana, B. (2011). Modelos de enseñanza en la iniciación deportiva y el deporte escolar. Estudio comparativo en judo. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (104), 88-95.
- Álamo, J.M. (2008). *La iniciación al judo en la Educación Física escolar*. Sevilla: Wanceulen.
- Alcoba, A. (2001). *Enciclopedia del deporte*. Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (ed.). *Handbook of Social Psychology* (pp. 798-844). Worcester: Clark University Press.
- Alonso, J. y Grande, I. (2004). *Comportamiento del consumidor* (5a.ed.). Madrid: ESIC.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio – crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, 9(2), 187-202.
- Amador, F. (1997). Fases de la iniciación a la enseñanza de los deportes de lucha. En F. Amador, U. Castro y J.M. Álamo (coords.). *Luchas, deportes de combate y juegos tradicionales* (pp. 365-385). Gymnos: Madrid.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Tests Psicológicos* (7a.ed.). México: Prentice Hall.
- Aragón, L.E. y Silva, A. (2002). *Fundamentos teóricos de la evaluación psicológica*. México: Pax México.
- Aragón. Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 119, de 20 de junio de 2014 (pp. 19288 – 20246).
- Arnáiz, J.M. (2009). *El Judo como mediación generadora de bienestar y autoestima. Caso biográfico-narrativo de las personas con discapacidad intelectual de Aspanias-Burgos*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos.
- Arnal, J. (2000). Metodología de la investigación educativa. En J. Mateo y M.C.Vidal (coords.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

- Baena, M^a D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18(2), 217-276.
- Balangué, N., Torrents, C., Pol, R y Sirul·lo, F. (2014). Entrenamiento integrado. Principios dinámicos y aplicaciones. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (116), 60-68.
- Bantula, J. (1994). Los deportes. Concepto y clasificación. El deporte como actividad educativa. Deportes individuales y colectivos presentes en la escuela: aspectos técnicos y tácticos elementales, su didáctica. En J. Díaz Lucea (coord.). *Temario de Educación Física para oposiciones a primaria*. Barcelona: INDE.
- Barquin, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor (1). *Revista de Educación*, (294), 245-274
- Beltran, J. y Bueno, J.A. (Eds) (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Berlanga, V. y Rubio Hurtado, M.J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE*, 5(2), 101-113. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/45283>.
- Bernardo, J. (2004). *Una didáctica para hoy. Como enseñar mejor*. Madrid: Rialp.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanco, N. y Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-544.
- Blanco, O.E. (2003). *Estrategias de evaluación que utilizan los docentes de la carrera de Educación Básica Integral de la Universidad de los Andes-Táchira*. (Tesis Doctoral). Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Blasco, J. E. y Pérez, J. A. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Blasco, J.E. y Mengual, S. (2008). *Tema 3. La sesión de Educación Física*. Temario asignatura: Educación Física y su didáctica II. Universitat d'Alacant. Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/8093>.
- Blázquez, D. (1998a). A modo de introducción. En D. Blázquez (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (3a.ed.) (pp. 19-46). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (1998b). Métodos de enseñanza de la práctica deportiva. En D. Blázquez (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (3a.ed.) (pp. 251-286). Barcelona: INDE
- Blázquez, D. (2006a). Tema 1. El concepto de Educación Física: evolución y desarrollo de los distintos conceptos. En D. Blázquez (coord.). *Preparación de oposiciones primaria. Educación Física* (Vol. 2; pp. 23-40). Barcelona: INDE.
- Blázquez, D. (2006b). Tema 20. Organización de grupos y tareas. La planificación de actividades de enseñanza y aprendizaje en el área de Educación Física: modelos de sesión. En D. Blázquez (coord.) *Preparación de oposiciones primaria. Educación Física* (Vol. 2, pp. 87-106). Barcelona: INDE.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shuman. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (16), 113-124.

- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>.
- Bologna, E. (2014). Estimación por intervalo del tamaño del efecto expresado como proporción de varianza explicada. *Evaluar*, (14), 43-66.
- Brewer, J. y Hunter, A. (1989). *Multimethod Research. A synthesis of styles*. Newbury Park: Sage Publications.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En F. Morales, E. Gaviria, M. Moya y I. Cuadrado (eds.), *Psicología Social* (pp. 457-490). Madrid: McGraw-Hill.
- Brousse, M. y Matsumoto, D. (1999). *Judo, a sport and a way of life*. Seoul: IFJ.
- Brousse, M., Villamón, M. y Molina, J.P. (1999). El judo en el contexto escolar. En M. Villamón (dir.). *Introducción al Judo* (pp. 183-199). Barcelona: Hispano Europea.
- Bustos, M. (1993). *El estudio, activo trabajo intelectual. Aprendamos a construir nuestro aprendizaje I*. (2ª.ed.). San José de Costa Rica: EUNED.
- Cáceres, M.P; Fernández M.I.; García M.D. y Velázquez, C. (1995). El juego no competitivo como recurso didáctico en el currículo escolar de Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (22), 51-60.
- Calatayud, F. (Marzo de 2004). *¿Por qué los deportes colectivos están en la escuela?* Las ciencias de la actividad física y el deporte en el marco de la convergencia europea. III Congreso de la Asociación Española de Ciencia y Deporte. Valencia, España. Recuperado de <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/C104.pdf>.
- Calzada, A. (2004). Deporte y Educación. *Revista de Educación* (335), 45-60.
- Calzada, T.E. (1990). Alguns elements per a l'estudi de l'evolució del sistema escolar español (1812-1980). En J.M. Rotger (coord.). *Sociologia de l'Educació* (pp. 73-103). Vic: EUMO.
- Camerino, O.; Gutiérrez Santiago, A. y Prieto, I. (2011). La inclusión de las actividades de lucha en las programaciones de la Educación Física formal. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (37), 92-99.
- Campoy, T. y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. En A. Pantoja (coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 277-304). Madrid: EOS.
- Carratalà, V. (1990). El Judo y su aplicación a las enseñanzas medias. *L'esport i Temps Lliure*, (48), 36-39.
- Carratalà, V. (1998). Los juegos y deportes de lucha en el marco de la Educación Física escolar. En M. Villamón (dir.). *Contenidos de Educación Física para primaria* (pp. 269-316). Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
- Carratalà, V. y Carratalà, E. (2000). *La actividad física y deportiva extraescolar en los centros educativos. Judo*. Madrid: MEC/CSD.
- Carratalá, V., Carratalá, H. y Carratalá, E. (2003). *Iniciación al Judo*. Editorial Praxis.
- Carreiro da Costa, F. (2004). El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en Educación Física. *Educación Física y deporte*, 23(2), 41-58.

- Carretero H. y Pérez C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Carter, K (1990). Teacher's Knowledge Learning to Teach. En W.R. Houston (ed.). *Handbook of research on teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Casamort, J. (1994). Concepto de Educación Física: evolución y desarrollo de las distintas concepciones. En J. Díaz Lucea (coord.). *Temario de Educación Física para oposiciones a primaria*. Barcelona: INDE.
- Castarlenas, J.L. (1990). Deportes de combate y lucha: aproximación conceptual y pedagógica. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (19), 21-28.
- Castarlenas, J.L. y Calmet, M. (1999). Aspectos conceptuales del judo: clasificación y enseñanza de sus contenidos. En M. Villamón (dir). *Introducción al Judo* (pp. 145-165). Barcelona: Hispano Europea.
- Castarlenas J.L.L. y Molina J.P. (coords)(2002). *El Judo en la Educación Física escolar. Unidades Didácticas*. Barcelona: Hispano Europea
- Castejón, F.J. (2010). Deporte como concepto y aplicación. En F.J. Castejón (coord.). *Deporte y enseñanza comprensiva* (pp. 11-34). Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F.J. (2015). La investigación en iniciación deportiva válida para el profesorado de Educación Física en ejercicio. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física y deportes*, (28), 263-269.
- Castro de Bustamente, J. (2002). *Análisis de los componentes actitudinales de los docentes hacia la enseñanza de la Matemática* (Tesis Doctoral). Universidad Rovira i Virgili, Tarragona.
- Castro, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de administración*, 1(2), 31-54.
- Castro, M.J., Piéron, M. y González, M.A. (2006). Actitudes y Motivación en Educación Física escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física*, (10), 5-22.
- Castro, W. F. y Godino, J. D. (2011). Metodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Marín y col. (coords.). *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99-116). Ciudad Real: SEIEM.
- Catalunya. Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6900, de 26 de junio de 2015.
- Catalunya. Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 4915, de 29 de junio de 2007 (pp. 21822-21870).
- Catalunya. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5422, de 16 de juliol de 2009 (pp. 56589-56682).
- Catalunya. Resolució VCP/3989/2010, de 10 de desembre, pe la qual es dóna publicitat a les directrius per al desenvolupament de l'esport escolar fora de l'horari lectiu. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 5778, de 20 de diciembre de 2010 (pp. 91681- 91691).
- Catarlenas, J.L.L. y Molina J. (coords.) (2002). *El Judo en la Educación Física Escolar. Unidades Didácticas*. Barcelona: Hispano Europea.
- Cecchini, J.A. (1989). *El judo y su razón kinantropológica*. Gijón: GH Editores.

- Cecchini, J.A. (1996). Epistemología de la Educación Física. En V. García Hoz. *Personalización en la Educación Física* (pp. 67-106). Madrid: Rialp.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Chirino, P. (1995). *El Judo al alcance de todos*. Colombia: Cali – Valle.
- Cifo, M.I. y Alonso, J.I. (2014). Influencia de los juegos de colaboración – oposición sobre las emociones positivas según las perspectiva de genero. En Alamo, J.I., Gómez, C.J. y Izquierdo, T. (Eds). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria: Retos y Propuestas* (pp. 279-291). Murcia: Editum
- Clemente, F.M. (2012). Principios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física. *Movimiento*, 18 (2), 315-335.
- Coba, E. y Grañeras, M. (dirs.)(2009). *Informe del sistema educativo español. Vol. 1*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Colmenero, M.J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2), 1 -15. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL4.pdf>.
- Colomer, R. (2010). *Diccionari general de l'esport*. Barcelona: TERMCAT.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013). *La Educación Física y el deporte en los centros educativos escolares de Europa. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Conde, J.L., y Delgado, M. (2000). La iniciación deportiva. En D. Cárdenas (Coord.). *El entrenamiento integrado de las habilidades visuales en la iniciación deportiva* (pp. 85-112). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Contreras, O.R, de la Torre, E. y Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.
- Contreras, O.R. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- Contreras, S. (2008). “Que piensan los profesores sobre sus clases: estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular”. *Revista Formación Universitaria*, 1(3), 3-11.
- Cooke, R., y Sheeran, P. (2004). Moderation of cognition-intention and cognition-behaviour relations: A meta-analysis of properties of variables from the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, (43), 159-186.
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, (57), 345-374.
- Creswell, J.W. y Plano, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2a.ed.). Washington DC: SAGE Publications.
- CSD (Consejo Superior de Deporte). Estadísticas de licencias federadas anuales (en línea). Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/asociaciones/1fedagclub/03Lic/>

- CSD (ed.) (2010). Plan integral para la actividad física y el deporte. A+D. Madrid: CSD. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/LIBRO-PLAN-AD.pdf>.
- De Alba, Martha (2010). La imagen en la construcción de significados sociales. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (69), pp. 41-65.
- De Pro, A. (2013). El anteproyecto de la LOMCE: imponer creencias, desconocer la realidad y menospreciar evidencias. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 405-414.
- Delgado Noguera, M.A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: Universidad de Granada.
- Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Departament d'Ensenyament (2014). Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Concreció i desenvolupament del currículum de l'educació infantil i primària. Generalitat de Catalunya.
- Devís, J. y Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: antecedentes, modelos actuales y reflexiones finales. En J.A. Moreno y P.L. Rodríguez. *Aprendizaje deportivo* (pp. 159-181). Murcia: Universidad de Murcia.
- Díaz Lucena, J. (2001). *El proceso de toma de decisiones en la programación de la Educación Física en las etapas obligatorias de educación. Una aportación a la formación del profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díaz Suarez, A. (Mayo de 2004). *El Deporte como fenómeno socio cultural*. IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. Cancún. México. Recuperado de <http://www.um.es/univefd/depcul.pdf>.
- Dos Santos, S.L.C; Oliveira, R.; Ruiz, L.; de Oliveira, S.R. y Langa, M. (2011). Juegos de oposición: Nuevas metodologías para la enseñanza de deportes de combate. *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, (7), 45-62. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3639306.pdf>
- Dosil, J. (2002). Escala de actitudes hacia la actividad física y el deporte (E.A.F.D.). *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(2), 43-55.
- Durán, F. (1989). Modificaciones e actitudes y mentalidades. *Comunicación y Medios*, (7-8), 19-27.
- Durán, J. (2013). Ética de la competición deportiva: Valores y contravalores del deporte competitivo. *Materiales para la historia del deporte*, (11), 89-115.
- Escobar, J. y Bonilla-Jiménez, F.I. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67.
- Escobar, R. (2007). *Influencia de dos metodologías de trabajo concurrente para la mejora del rendimiento del judoca*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36.
- España. Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, núm 311, de 29 de diciembre de 1978 (pp. 29313-29424).
- España. Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990 (pp. 28927- 28942).

- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207).
- España. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, 10 de diciembre de 2013 (pp. 97858-97921).
- España. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, 1 de marzo de 2014 (pp. 19349-19420).
- España. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación primaria. Boletín Oficial del estado, núm 293, 8 de diciembre de 2006 (pp. 43053- 43102).
- Espartero, J. y Gutiérrez García, C. (Marzo de 2004). *El Judo y las actividades de lucha en el marco de la Educación Física escolar: Una revisión de las propuestas y modelos de enseñanza*. III Congreso de la asociación Española de Ciencia y Deporte. Valencia, España. Recuperado de <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/0eljudo.pdf>
- Espartero, J. y Villamon, M. (2009). La utopía educativa de Jigoro Kano: El Judo. *Revista de Història do Esporte*, 2 (1). Recuperado de <https://revistas.ufrj.br/index.php/Record/article/view/761/702>
- Espartero, J., Villamón, M. y González, R. (2011). Artes marciales japonesas: prácticas corporales representativas de su identidad cultural. *Movimento*, 17 (3), 39-55.
- Estevan, I., Ruiz, L., Falcó, C. y Ros, C. (Octubre de 2011). *Deportes de lucha en el contexto escolar*. En Orts, F., Cercera, L., y Mestre, J. (coords). El futuro del deporte escolar en Europa (pp. 372- 381). II congreso del Deporte en Edad Escolar. Valencia, España. Recuperado de http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/libro_actas_ii_congreso_deporte_escolar.pdf
- Feixas, M. (2006). Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 97-118.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: EUDEMA.
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Bulletí La Recerca*. (7). Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Fernández Vázquez, J.J. (2007). *Estudio del pensamiento del profesor de Educación Física en las etapas de primaria y secundaria* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Ferràs, X. (2005). El camino de la flexibilidad. En VV.AA. *Tanto creces, tanto vales. Propuestas sobre crecimiento personal* (pp. 84-104). Barcelona: Granica
- FFJDA (s.f.). *Méthode Française d'enseignement du judo-jujitsu*. Paris: FFJDA.
- Fishbein, M y Ajzen, I. (1980): *Understanding attitude and predicting social be-haviour*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, M.A.: Addison, Wesley.
- Flores, R. y Zamora, J.D. (2009). La Educación Física y el deporte como medios para adquirir y desarrollar valores en el nivel de primaria. *Revista de Educación*, 33(1), 133-143.
- Franco, F. (1985). *Cinturón Negro de Judo*. Madrid: Librería Deportiva Sanz Martínez.

- Gallardo, B.; Pérez, C.; Fernández, A.; Jiménez, M.A. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios. El Cuestionario CEVAPU. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Monográfico. Vol. Extraordinario, 238-258. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_gargallo_perez_fernandez_jimenez.pdf
- García Amilburu, M. (2007). *Nosotros los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: UNED.
- García Ferrer, G. (2012). *Investigación Comercial* (3a.ed.). Madrid: ESIC.
- García Ruso H.M. (2003). Antecedentes, Evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de Educación Física. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, (19), 105-133.
- García, E. (Viernes, 04 de septiembre de 2015). Cecchini: "La creencia de que hacer deporte desarrolla valores no es ya sostenible". *La Nueva España*. Recuperado de <http://www.lne.es/asturias/2015/09/04/cecchini-creencia-deporte-desarrolla-valores/1809040.html>
- García, J.M., del Valle, S., Díaz, P. y Velázquez, R. (2006). *Judo. Juegos para la mejora del aprendizaje de las técnicas*. Barcelona: Paidotribo.
- García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F.J. y Julián, J.A. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(29), 103-111.
- Gaspar, L. (1980). *Teoría de las Artes Marciales*. Madrid: L.G. Luís Gaspar.
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4a. ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Giménez, J., Abad, M. y Robles, J. (2009). La enseñanza de deporte desde la perspectiva educativa. *Wanceulen EF Digital*, (5), 90-103. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3316/b15548818.pdf>
- Gleeson, G.R. (1977). *Judo para occidentales*. Barcelona: Hispano Europea.
- Gómez Albadalejo, A. (2006). La participación de los padres en los centros educativos: coordinadas legislativas. En C. Sánchez Liarte (dir.). *Participación de las familias en la vida escolar: Acciones y estrategias* (pp. 9-58). Madrid: MEC.
- Gómez -Ferrer, R. y Rodríguez, J.M. (2012). Práctica deportiva, convivencia intercultural y ciudadanía: Integración socio-educativa a través del judo. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, (11), 87-100.
- Gómez Serrano (2011). Olimpismo, mujer y judo. Perspectiva histórica. En VVAA. *Judo. Una visión diversa II* (pp. 15-34). Madrid: Visión Libros.
- Gómez-Ferrer, R. (2010). La práctica deportiva del judo: análisis sociológico de su implantación y desarrollo en la sociedad valenciana. *Quaderns de ciències socials*, (17), 3-59.
- Gómez-Ferrer, R. y Rodríguez Victoriano, J.M. (2011). Dimensiones sociales y educativas del judo. En VVAA. *Judo. Una visión diversa II* (pp. 269-326). Madrid: Visión Libros.

- Gómez-Ferrer, R. y Rodríguez Victoriano, J.M. (2012). Práctica deportiva, convivencia intercultural y ciudadanía: Integración socioeducativa a través del Judo. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (11), 87-100.
- González Álvarez, A. (1999). Aspectos procedimentales: sistemas de aprendizaje del judo. En M. Villamón (dir). *Introducción al Judo* (pp. 291-310). Barcelona: Hispano Europea.
- González Rivera, M.D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
- González Villora, S., García López, L.M., Contreras, O. y Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física y deportes*, (15), 14-20.
- González, M.D. y Campos, A. (2010). La intervención didáctica del docente del deporte escolar, según su formación inicial. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 101-120.
- González, Y. (2011). Diseño, Validez y confiabilidad del instrumento de observación “indicadores de pericia de la enfermera”. *Revista Enfermería Universitaria*, 8(1), 41-48.
- Groenen, H. (2013). The Origins of the French Teaching Method of Judo (1936-1967): Acculturation, International Sporting Stakes and Gaullism. *Social and Education History*, 2(3), 235-260. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4471/hse.2013.15>
- Gutiérrez García, C. y Pérez Gutiérrez, M (2008). “La contribución del Judo a la Educación”. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 3(3), 38-53.
- Gutiérrez García, C., Espartero, J., Pacho, J.C. y Villamón, M. (2003). Representaciones sobre el judo en el alumnado del curso de complementos de formación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León. En S. Márquez (coord.). *Psicología de la actividad física y el deporte: perspectiva latina* (pp. 693-701). León: Universidad de León, Servicio de Publicaciones.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de Educación*, (335), 105-126.
- Gutiérrez, B. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos: El grupo de discusión*. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de http://upcommons.upc.edu/eprints/bitstream/2117/12384/1/Report1_BlancaGuti%C3%A9rrez.pdf
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M (2013). La técnica de grupos focales. *Metodología de investigación en educación médica*, 2(1), 55-60.
- Hernández Bourlon-Buon, Y. (2014). Deporte escolar y educación en valores: Fundamentación desde un enfoque sociocultural y pedagógico. *Materiales para la Historia del Deporte*, (12), 111-134.
- Hernández Moreno, J. (1998). La diversidad de prácticas. Análisis de la estructura de los deportes para su aplicación a la iniciación deportiva. En D. Blázquez (dir.). *La iniciación deportiva en el deporte escolar* (3a.ed.) (pp. 287-310). Barcelona: INDE.
- Hernández Moreno, J. (dir) (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: INDE.

- Hernández Sampieri, R.; Fernández, C y Baptista, M.P (2010). *Metodología de la investigación* (5a.ed.). México D.F.: Mc Graw-Hill.
- Hernández, F. (1993). *Proyecto docente e investigador*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Hernández, J.L. (Coord) (2009). *Plan integral para la Educación Física y el deporte* (v.1, no definitiva). Madrid: CSD. Recuperado de <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/plan-integral/escolar.pdf>
- Hernández, L. y Madero, O.M (2007). *El aprendizaje cooperativo como metodología de trabajo en Educación Física*. México: CEEyS.
- Hogg, M.A y Vaughan, G.M. (2010). *Psicología Social* (5a. ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Inokuma, I. y Sato, N. (1979). *Best Judo*. Japan: Kodansha International
- International Judo Federation (2005). *Coaching judo to Juniors* (DVD). Bristol: Fighting Films.
- Jazarin, J.L. (1996). *El espíritu del Judo*. Madrid: Eyras.
- Jiménez, A.B. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 64 (233), 105-122.
- Jiménez Casero, M. (2011). Guías para la construcción de un programa de judo suelo. En VVAA. *Judo. Una visión diversa II* (pp. 399-416). Madrid: Visión Libros
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, D.W, Johnson, R.T y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Kano, J. (1989). *Judo Kodokan*. Madrid: Eyras.
- Kent, M. (2003). *Diccionario Oxford de medicina y ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Kerlinger, F.N y Lee, H.B. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw-Hill.
- Kimura, M. (1976): *El judo. Conocimiento práctico y normas*. Barcelona: Aedos.
- Ko, Y. y Yang, J. (2009). La globalización de las Artes Marciales: El cambio de reglas para los nuevos mercados. *Revista de Artes Marciales Asiáticas*, 4(1), 8-19.
- Kolychkin, A. (1989). *Judo. Nueva didáctica*. Barcelona: Paidotribo.
- Lagardera, F. (Ed.) (1999). *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte* (Vol. 4). Barcelona: Paidotribo.
- Landgraf, A.V. y da Silveira, R.S. (2012). Arte marcial e esporte: um estudo etnográfico sobre uma equipe de judô de Pelotas -RS. *Movimento*, 18(2), 129-147.
- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de Educación Física para la educación primaria. En P.U. de Zaragoza (ed). Seminario Internacional de Praxología Motriz, Zaragoza, 2008. Recuperado de <http://efypaf.unizar.es/rec/PONENCIAALFREDOLARRAZpraxiologia.pdf>

- Lasunción, F.X. (2011). El deporte no educa, es un medio para la educación a educar. *Revista Pedagógica Adal*, (22), 24-28.
- Lawshe C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Ledesma, R., Molina, G. y Valero, P. (2002). Análisis de consistencia interna mediante Alfa de Cronbach: un programa basado en gráficos dinámicos. *PsicoUSF(impr)*,7(2), 143-152.
- Lera, A. (2007). Expectativas generadas en el currículum de Educación Física en primaria. En P. Palou, F.J. Ponseti, P.A. Borràs y J. Vidal (coords.). *Educación Física en el siglo XXI. Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (pp. 123-136). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Lleixà, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Horsori.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. y Tomás, I (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de psicología*, 30(3), 1151-1169.
- López Pastor, V. (2001) [coord.]. La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. *E.F.Deportes.com.*, 7(43), Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd43/sesion.htm>
- López Ros, V., Catejón – Oliva, F.J., Bouthier, D. y Llobet – Martí, B. (2015). Modelos para una enseñanza comprensiva del deporte. Espacios comunes para el encuentro (y algún desencuentro). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (1)17, 45 – 60.
- López Ros, V. (2011). Operaciones cognitivas en la iniciación deportiva. El pensamiento táctico. *Movimiento humano*, (1), 59-74.
- López, V. y Castejón F.J. (2005). La enseñanza integrada técnico – táctica de los deportes en edad escolar. Explicación y bases de un modelo. *Apunts. Educación Física y deporte*, (79), 40-48.
- Lorenzo, A. y Sampaio, J. (2005). Reflexiones sobre los factores que pueden condicionar el desarrollo de los deportistas de alto nivel. *Apunts, Educació Física y Esports*, (80), 63-70.
- Maass, S. (2007). The Olympic Values. *Olympic Review*, (63), 28-33.
- MAD (Ed.). (2006). *Educación Física. Temario Oposiciones. Primaria*. Sevilla: MAD.
- Maldonado, A. (coord.) (2004). *Libro Blanco. Título de grado en magisterio*. Madrid: ANECA.
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidad. En N. Rajadell y F. Sepúlveda (coords.). *Didáctica General para psicopedagogos* (pp. 25-60). UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39.
- Marcelo, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (2), 99-110.
- Márquez Aragonés, A.C. (2009). *La formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica* (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.
- Márquez, S., Rodríguez Ordax, J. y De Abajo, S. (2006). Sedentarismo y salud: efectos beneficiosos de la actividad física. *Apunts, Educación Física y deportes*, (83), 12-24.

- Martín Castejón, P.J., Lafuente, M. y Faura, U. (2015). *Guía práctica de estadística aplicada a la empresa y al marketing*. Madrid: Parainfo.
- Martin, D.W. (2008). *Psicología experimental. Cómo hacer experimentos en psicología* (7a.ed.). México: Cengage Learning.
- Martínez Bonafé, J. (1988). El estudio de casos en la investigación educativa. *Investigación en la escuela*, (6), 41-50.
- Martínez Carazo, P.C. (2006). El método de estudio de casos. Estrategia metodología de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, (20), 165-193.
- Martínez Mediano, C. (coord.) (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid: UNED.
- Martínez Moya, P. y Mansilla, M. (2002). Diferencias psicológicas de género en judo recreativo. *Revista Española de Educación Física y deporte*, 9(3), 23-29.
- Martos, D. (2003). Las actividades náuticas y las personas con hipoacusia. Una experiencia con focus group. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (72), 55-60.
- Marwood, D. (1995). *Judo. Iniciación y perfeccionamiento*. Barcelona: Paidrotibo.
- Marzano, R.J. y Pickering, D.J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje*. México: ITESO.
- Mas Ruiz, F.J. (2010). *Temas de investigación comercial* (5a.ed.). Alicante: ECU.
- Mateo, J. (2014). La investigación ex post-facto. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodologías de la investigación educativa* (4a.ed.) (pp. 195-230). Madrid: La Muralla
- Mazón, V. (2005). *Programación de la Educación Física en Primaria. 5º de Primaria. Tercer Ciclo* (3a.ed.). Barcelona: INDE.
- McCutcheon, G. (1980). How do elementary school teachers plan? The nature of planning and influences on it. *The Elementary School Journal*, 81(1), 4-23.
- McMillan J.H. y Schumacher S. (2005). *Investigación educativa* (5a.ed.). Madrid: Pearson Educación.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; 2015). *Informe de hábitos deportivos en España 2015* (en línea). Recuperado de http://www.mcu.es/deportebase/pdf/Proyecto_2015.pdf.
- Medina, J.L. y Jarauta, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, (360), 600-623.
- Medina, J.L., Cruz, L., Jarauta, B. y Mentado, T. (Septiembre de 2011). *El Conocimiento Didáctico del Contenido. Un estudio de casos múltiple con profesores universitarios de distintas áreas de conocimiento*. Profesionalización docente: Conocimiento Profesional de los docentes (pp. 1039- 1049). III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado. Barcelona, España. Recuperado de http://www.ub.edu/congresice/actes/9_rev.pdf.
- Mèlich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Méndez Alonso, D., Fernández Rio, J., Méndez-Giménez, A. y Prieto, J.A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física y deportes*, (28), 15-20.

- Méndez-Giménez, A., Fernández-Rio, J. y González González de Mesa, C. (2008). El deportista de élite: influencias positivas y negativas en la población infantil y adolescente. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (28), 6-16.
- Mendoza, M. (2011). Elaboración y validación del cuestionario: “Desempeños profesionales de directivos y profesores en pro de una educación creativa: Evaluación y autoevaluación desde la perspectiva docente”. *Revista Docencia e investigación*, (21), 51-70.
- Mirallas, J.A. (1995). *Bases didácticas del judo. Biomecánica para el estudio y el aprendizaje de la técnica y la táctica del judo*. Barcelona: Centre de Publicacions del Campus Nord.
- Molina P. y Castarlenas J. LL. (2002). Bases de una propuesta para la enseñanza del judo en el contexto escolar. En J.LL. Castarlenas y P. Molina (coords.). *El judo en la Educación Física Escolar. Unidades Didácticas* (pp. 29-44). Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- Monjas, R., Ponce, A. y Gea, J.M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: Relaciones, puentes y posibles transferencias. *Retos: nuevas tendencias en Educación Física y deportes*, (28), 276-284.
- Morales P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación* (3a.ed.). Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Morales, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escalas de actitudes*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/Guiaparaconstruיריםcalasdeactitudes.pdf>
- Morales, P. (2013). *El Análisis Factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morales, P., Urosa, S. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo likert: una guía práctica*. Madrid, España: La Muralla.
- Moreira, M.A. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. En M.A. Moreira, M.C. Caballero, y M.L. Rodríguez (Orgs). *Actas del encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo* (pp. 19-44). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 14(1), 33-51.
- Morris, C. y Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología* (12a.ed.). México: Pearson Educación.
- Moya, M. (2000). Persuasión y cambio de actitudes. En J.F. Morales y C. Huici (eds). *Psicología Social*. (pp. 153-170). Madrid: UNED
- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. En E. Abalde y J.M. Muñoz Cantero (coords.). *Metodología da Investigación educativa I* (pp. 101-116). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Muñoz Marrón, E. (2009). Introducción a la psicología de la percepción. En E. Muñoz Marrón (coord.). *Psicología de la percepción*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Murata, Y. (2006). *Mind Over Muscle: Writings from the Founder of Judo*. New York: Kodansha, USA.

- Murillo Torrecillas (s.f.). *Cuestionarios y escalas de actitudes*. Facultad de formación del profesorado y educación: UAM. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf.
- Namakforoosh, M.N. (2005). *Metodologías de la investigación* (2a.ed.). México DF: LIMUSA.
- Navarro, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.
- Nevado, Ch. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *Revista didáctica ELE* (7). Recuperado de http://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf
- Nieto, M. y Tejedor, M. (1999). Valores coincidentes entre los planteamientos educativos de la educación primaria y los de la ONGDs. En VVAA (Coord). *Cambio Educativo: Presente y Futuro*. Comunicaciones. VII Congreso Nacional de teoría de la educación (pp. 409-422). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Nunnally, N. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oliveira, J., García-Fogeda, A., Castarlenas, J.L. (1988). Del juego luctatorio a los deportes de combate. En VV.AA. *Programas y contenidos de la educación físicodeportiva en BUP y FP* (pp. 429-455). Barcelona: Paidotribo.
- Olivera, J. (2006). José María Cagigal y su contribución al humanismo deportivo. *Revista Internacional de Sociología*, 44 (64), 207-235.
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (2005). *Juegos Cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo
- Omeñaca, R.; Puyuelo, E.; Ruiz Omeñaca, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortí, J. (2004). *La animación deportiva, el juego y los deportes alternativos*. Barcelona: INDE.
- Pacheco Ruiz, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, (5), 173-184.
- Páez, C. y Vilalta, E. (1983). *Judo Infantil. Pedagogía y técnica*. Barcelona: INEFC.
- Pallant, J. (2011). *SPSS Survival Manual* (4th.ed.). Crows Nest NSW: Allen & Unwin.
- Paredes, J. (2002). *El deporte como juego: un análisis cultural* (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante.
- Parlebas, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2th. ed.) Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL2.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica Educare*, (15) 1, 15-29. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3683544.pdf>
- Pérez Carbonell, A.; Ramos G. y López González E. (2009). Diseño y análisis de una escala de la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, (350), 221-252.

- Pérez Cerdán, J.P (1993). Principios para la enseñanza de la lucha en la Educación Física. *Revista Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, (12), 2-18.
- Pérez Ramírez, C. (1993). Evolución Histórica de la Educación Física. *Revista Apunts: Educación Física y Deportes*, (33), 24-38.
- Pérez, J.A., Chacón, S. y Moreno (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (2), 442-446.
- Personne, J. (1987). *Aucune médaille ne vaut la santé d'un enfant*. Paris: Denoël.
- Pickens, J. (2005) Attitudes and Perceptions. En N. Borkowski. *Organizational Behavior In Health Care* (pp. 43-76). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz en las actividades físico-deportivas* (2a.ed). Barcelona: INDE.
- Pino, M.R. (s.f). *Algunos métodos y técnicas de recogida y análisis de datos*. Universidad de Vigo. Recuperado de <http://mpino.webs.uvigo.es/tecnicasdeinv.pdf>
- Plana, C (1992). El Rol del profesor de Educación Física. *Revista Apunts: Educación Física i Esports*, (30), 58-63.
- Planells, E, (2009). *Fuentes documentales y testimoniales para el estudio de las artes marciales en España: Ju-Jitsu, Judo y Aikido* (Tesis Doctoral). INEFC, Barcelona.
- Pöhler, R. (1998): *Iniciación al Judo. Del cinturón Blanco al verde. Las primeras competiciones*. Ripollet: Hispano Europea.
- Ponce, F. (2007). Análisis de diversas investigaciones realizadas en torno a la aplicación de varios modelos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito deportivo. *Revista Digital efdeportes.com*, 11(106). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd106/aplicacion-de-varios-modelos-de-ensenanza-aprendizaje-en-el-ambito-deportivo.htm>
- Ponz, I. (1993). *Programación de la Investigación Social*. Madrid: CIS.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, (10), 325-345.
- Prieto, G. y Delgado, A.R. (2010). Fiabilidad y Validez. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 67-74.
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Real Academia Española (2001-2012). Diccionario de la lengua española (22a.ed.) (Versión electrónica). Recuperado de http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=judo&val_aux=&origen=REDRAE.
- Reay, T. (1989): *Judo. Guía para jóvenes principiantes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Reyes, L. (2007). La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa Duranguense*, 2(7), 66-77.
- Riera, J (1995). Estrategia, táctica y técnica deportivas. *Revista Apunts: Educació Física i Esports*, (39), 45-56.
- Riera, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE.

- Rivera, J. y de Garcillan, M. (2007). *Dirección de marketing. Fundamentos y aplicaciones*. Madrid: ESIC.
- Robert, L. (1977). *Le nouveau guide marabout du judo*. Verviers: Marabout.
- Robles Rodríguez, J. (2003). La enseñanza del judo mediante una metodología activa. Una propuesta de entrenamiento integrado. *Revista Digital efdeportes.com*, 9(64). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd64/judo.htm>
- Robles Rodríguez, J. (2008). Causas de la escasa presencia de los deportes de lucha con agarre en las clases de Educación Física en la ESO: propuesta de aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, (14), 43-47.
- Robles Rodríguez, J., Giménez Fuentes-Guerra, F.J. y Abad, M.T. (2010). Motivos que llevan a profesores de Educación Física a elegir los contenidos deportivos en la E.S.O. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (18), 5-8.
- Robles, J. (2008). *Tratamiento del deporte dentro del Área de Educación Física durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la provincia de Huelva* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva.
- Rodríguez Gómez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2a.ed.) Málaga: Aljibe.
- Rubio, M.J. y Berlanga, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas *t* de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *REIRE*, 5(2), 83-100. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2445/45286>.
- Ruiz Llamas, G. y Cabrera, D (2004). Los valores en el deporte. *Revista de Educación*, (335), 9-19.
- Ruiz Munuera, F.C. (2003a). El deporte como fenómeno social y cultural. Concepto y tratamiento pedagógico: características para convertirse en hecho educativo. En I. García Lucas (Coord.). *Educación Física. Temario para la preparación de oposiciones. Profesores de Enseñanza Secundaria* (Vol. 3) (pp. 11-32). Madrid: MAD.
- Ruiz Munuera, F.C. (2003b). El aprendizaje deportivo en el marco escolar. Características. Modelos de enseñanza: fases en su enseñanza y aprendizaje. En I. García Lucas (Coord.). *Educación Física. Temario para la preparación de oposiciones. Profesores de Enseñanza Secundaria* (Vol. 3) (pp. 33-54). Madrid: MAD.
- Ruiz Omeñaca, J.V. (2008). Los métodos cooperativos en Educación Física. *Revista Digital efdeportes.com*, 13(127). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd127/los-metodos-cooperativos-en-educacion-fisica.htm>
- Ruiz Omeñaca, J.V., Ponce de León, A., Sanz, E. y Valdemoros, M.A. (2013). *Programación de Educación Física Primaria. Propuesta para su elaboración*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Ruiz Pérez, L.M. (1996). Iniciación en los deportes o el desarrollo de la competencia deportiva en el medio escolar: ideas para la reflexión. En A. Díaz Suarez (comp.). *El Deporte en Educación Primaria* (pp. 143-152). Murcia: DM.
- Ruiz Sanchís, L. (2012). *Recursos pedagògics per a la introducció de l'esgrima en l'àmbit escolar* (Tesis Doctoral). Universitat Catòlica de València.

- Ruiz, L., Dos Santos, S.L.C., Estevan, I., y Falcó, C (Octubre de 2011). *Predicción de la elección de los juegos de oposición en los futuros docentes de Educación Física*. En Orts, F., Cercera, L., y Mestre, J. (coords). El futuro del deporte escolar en Europa (pp. 618- 623). II congreso del Deporte en Edad Escolar. Valencia, España. Recuperado de http://www.deporteescolarvalencia.com/uploads/editor/libro_actas_ii_congreso_deporte_escolar.pdf
- Sabariego, M. (2014). El proceso de investigación (Parte 2). En R. Bisquerra (coord.). *Metodologías de la investigación educativa* (4a.ed.) (pp. 127-163). Madrid: La Muralla.
- Sabariego, M. y Bisquerra, R. (2014). El proceso de investigación (Parte 1). En R. Bisquerra (coord.). *Metodologías de la investigación educativa* (4a.ed.) (pp. 89-125). Madrid: La Muralla.
- Sáenz-López, P. (1997). *Educación Física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Sáenz-López, P., Castillo, E. y Conde, C. (2009). Didáctica de la Educación Física escolar. *Wanceulen EF. Digital*, (5), 28-50. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3311/b15548764.pdf?sequence=1>
- Salazar, S.F. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente". *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-18. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/77/76>
- Salvat, J. (dir.) (1976). *Enciclopedia Salvat de los deportes* (Vol.8). Barcelona: Salvat Editores.
- Sánchez Fernández, S. y Mesa, M.C. (eds.)(1998). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Sánchez García, R. y González, A (2014). Las cadenas hápticas como herramientas didácticas para la enseñanza de habilidades motrices. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y recreación*, (26), 138-142.
- Sánchez Gómez, R. (2015). Voces desde los juegos modificados: ¿De qué nos advierten los jugadores cuando aprenden con el modelo Teaching Games For Understanding? *Revista Española de Educación Física y Deporte*, (410), 57-68.
- Sánchez Gómez, R., Devís, J. y Navarro (2014). El modelo teaching games for understanding en el contexto internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3(16), 197-213.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de Investigación Educativa. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, (16), 91-102.
- Sánchez-Alcaraz, B. (2014). *La actividad Física y el Deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares* (Tesis Doctora). Universidad de Murcia.
- Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Sans Martín, A. (2014). Métodos de investigación de enfoque experimental. En R. Bisquerra (coord.). *Metodologías de la investigación educativa* (4a.ed.) (pp. 167-193). Madrid: La Muralla.
- Santos, J. (2003). *Judo Infantil. Educación Integral*. Rubí: Alas.
- Sarrate, M. L. (2008). Reseña de "Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente" de María García Amilburu. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (15), 156-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135012674013>

- Saura, G. y Luengo, J. (2015). Política global más allá de lo nacional. Reforma educativa (LOMCE) y el régimen de estandarización (OCDE). *Revista pedagógica Bordón*, 67(1), 135-148.
- Seirul-lo, F. (1998). Valores educativos del deporte. En D. Blázquez (dir). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (3a.ed.) (pp. 61-75). Barcelona: INDE.
- Serra Año, P. (2014). Tablas de contingencia y Chi-Cuadrado. Universitat de València Digital. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=dfq9ELtwPyk>.
- Serrano, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, (352), 267-287.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona; INDE.
- Sierra Bravo, R. (1982). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.
- Simões, M., Gomes, P. y Avelar, B. (2012). Martial arts and combat sports in physical education and sports sciences degrees. A comparative study of Brazil, France, Portugal, and Spain. *EJMAS*, 12(1), 13-28. Recuperado de <http://ejmas.com/jalt/2012jalt/InYo-Winter-Jan2012-5.pdf>.
- Simon, W.J. (1997). Las actividades de lucha en el diseño curricular. En VVAA. *El judo y las ciencias de la Educación Física y el Deporte* (pp. 43-50). IVEF: Victoria.
- Stake R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos* (5a.ed.). Madrid: Morata.
- Stefani, D. (1993). Teoría de la acción razonada: Una aplicación a la problemática de la integración geriátrica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25 (2), 205-223.
- Taira, S. (2009a). *La esencia del Judo (I)*. Gijón: Satori Ediciones.
- Taira, S. (2009b). *La esencia del Judo (II)*. Gijón: Satori Ediciones.
- Taira, S., Herguedas, J. y Roman, F.I. (1992): *Judo (I)*. España: Comité Olímpico Español.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de investigación científica*. (4a.ed.). México DF: LIMUSA.
- Tegner, B. (1967). *Libro completo de judo*. Barcelona: Diana.
- Tejedor, F.J., García-Varcárcel, A. y Prada, S. (2009). Medida de actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC. *Revista científica de Educomunicación*, 17(33), 115-124.
- Theeboom, M., De Knop, P. y Vertonghen, J. (2009). Experiences of children in martial arts. *European Journal for Sport and Society*, 6(1), 19-35.
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Badalona: Paidotribo.
- Torrado, M. (2014). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra (coord.). *Metodologías de la investigación educativa* (4a.ed.) (pp. 231-257). Madrid: La Muralla.
- Torres, G. (1989). Actividades de lucha. Caracterización. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, (18), 71-74.
- Torres, G. (1999). Aspectos actitudinales de la participación en el judo: la etiqueta. En Villamón, Miguel (dir.). *Introducción al Judo* (pp. 219-234). Barcelona: Hispano Europea.

- Torres, G. y Castarlenas, J.Ll. (2004). Deporte, estilo de vida activo y población: consideraciones a través del judo. *Apunts: Educación Física y deportes*, (75), 32-38.
- Trigueros, C. y Rivera, E. (2004). El desarrollo de las habilidades motrices a través del juego. En A. Fraile (coord.). *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 95-122). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tristán-López, A (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances de Medición*, (6), 37-48.
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, Darío y col. (coords). *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 301-326). Madrid: Pearson Educación.
- Urrea, J.M. (2011). Los juegos: Métodos Creativos y Didácticos de Enseñanza. En VVAA. *Judo. Una visión diversa II* (pp. 193-206). Madrid: Visión Libros
- Uzawa, T. (1970): *Tratado de Judo*. Madrid: INEF.
- Uzawa, T. (1981). *Pedagogía del Judo*. Valladolid: Miñón.
- Vaca Escribano, M. (1996). *La Educación Física en la práctica en Educación Primaria*. Palencia: Cuerpo, Educación y Motricidad.
- Valero, A.; Conde, A.; Delgado, M. y Conde, J. L. (2005). Comparación de los enfoques tradicional y ludotécnico sobre la eficacia y la mejora técnica en el atletismo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, (14), 119-133.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, (3)1, 119-139. Recuperado el 21/07/2014 en <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/revistacalidad/article/view/436/331>
- Vázquez Navarrete, M.L. (coord.)(2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación*. Barcelona: UAB.
- Velázquez, R., García, J.M., del Valle, S. y Díaz, P. (2006). *JUDO. Juegos para la mejor del aprendizaje de las técnicas*. Barcelona: Paidotribo.
- Ventura, J.L. (1968). El Judo, Jiu-Jitsu, Karate y otras artes marciales. *Apunts. Medicina de l'Esport*, (17), 49-56.
- Vicente Rodríguez, P.S. (1990). "Creencias de profesores en ejercicio relacionadas con el currículum". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, (9),115-127.
- Vicente Rodríguez, P.S. (2004). Creencias y teorías implícitas del profesor. En F. Salvador, J.L. Rodríguez y A. Bolívar (dirs). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (Vol.2; pp.445-447). Málaga: Aljibe.
- Viciano J., Salinas, F. y Lozano, L. (2006). La planificación de la sesión de Educación Física: tipos de sesiones y ejemplos. *Revista Digital efdeportes.com*, 11(97). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd97/planif.htm>
- Viciano, J. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (I). La técnica de enseñanza. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (56), 10-16.
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.

- Viciano, J. y Delgado, M.A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts, Educació Física y Esports*, (56), 17-24.
- Vilà, R. y Bisquerra, R. (2014). El análisis cuantitativo de datos. En R. Bisquerra (coord.). *Metodologías de la investigación educativa* (4a.ed.) (pp. 259-271). Madrid: La Muralla
- Villamón, M. (1997). Aproximación histórico –filosófica a las raíces del Judo. En VVAA. *El judo y las ciencias de la Educación Física y el deporte* (pp. 23-42). Gasteiz. SHEE/IVEF.
- Villamón, M. (dir) (1999). *Introducción al Judo*. Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M. Carratalá, V. y Pablos, C. (1995). Judo tradicional, judo rendimiento y judo para todos: tres orientaciones. En VVAA. *Àmbits específics dels esports i l'Educació Física* (pp. 283-292). Lleida: INEFC.
- Villamón, M. Molina, J.P. y Pablos, C. (1998). *Orientaciones didácticas en el judo formativo-recreativo*. Educación Física e deporte no século XXI (Vol.2; pp. 255-264). VI Congreso Galego de Educación Física Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas (1996, A Coruña). A Coruña: Universidade da Coruña.
- Villamón, M. y Brousse, M. (1999). Evolución del Judo. En M. Villamón (dir). *Introducción al Judo* (pp. 103-139). Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M. y Brousse, M. (2002). El Judo como contenido de la Educación Física escolar. En J.Ll. Castarlenas y P. Molina (coords). *El Judo en la Educación Física escolar. Unidades didácticas* (pp. 11-28). Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M. y Molina, P. (1999). La iniciación deportiva en el judo. En M. Villamón (dir). *Introducción al Judo* (pp. 145-165). Barcelona: Hispano Europea.
- Villamón, M., Gutiérrez, C., Espartero, J. y Molina J.P. (2005). La práctica de los deportes de lucha. Un estudio preliminar sobre la experiencia previa de los estudiantes de la Licenciatura de Ciencias del Deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (79), 13-19.
- Wallon, H. (1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. París: Armand Colin.
- Watkins, D.C. y Gioia D. (2015). *Mixes Methods Research*. New York: Oxford University Press.
- Weidner, M. (2003). *Kooperatives Lernen im Unterricht* (3a.ed.) Seelze: Kallmeyer.
- Weiss, O. (2012). Identity and (democratic) values in sport. *The Official Journal of the International Olympic Academy*, (2), 26-29.
- Zagalaz, M.L., Moreno, R. y Cachón, J. (2001). Nuevas tendencias en la Educación Física. *Contextos educativos*, (4), 263 – 294.
- Zamora, S., Monroy, L. y Chavez, C. (2009). *Análisis factorial: una técnica para evaluar la dimensionalidad de las pruebas*. Cuaderno técnico 6. México: CENEVAL.

Anexos

**Anexo I. Cuestionario primera fase investigación
(Versión lengua catalana)**

Doctorat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

Qüestionari Inicial.

***Percepció educativa y actitud docent relacionades amb el Judo
com a recurs didàctic dins del context escolar primari.***




UNIVERSITAT DE BARCELONA



INEFC

Institut Nacional
d'Educació Física
de Catalunya

 Generalitat
de Catalunya

Benvolgut/benvolguda

Agrair-te per avançat la teva predisposició a participar i recordar-te que totes les dades personals seran tractades de manera confidencial i en cap cas seran revelades amb finalitats divulgatives

El qüestionari que ompliràs és part d'una tesi doctoral, que està sota la tutela de l'INEFC de Barcelona i la UB, i que estudia la percepció dels docents vers el judo com a recurs didàctic a l'àrea d'educació física per l'etapa d'educació primària.

Sisplau, llegeix atentament les preguntes i respon amb rigor. Pensa que de les teves respostes i de les respostes dels teus companys s'extrauran dades imprescindibles per aquest estudi i es generaran conclusions al respecte.

Si tens qualsevol pregunta no dubtis en fer-me-la saber. Estic a la teva disposició

Per finalitzar, desitjar-te que la resta de curs sigui profitosa per la teva formació professional i tant de bo puguis participar a la formació específica que estic preparant per a la segona part de la meva tesi.

Atentament:

Miguel Angel Lira Quina

Doctorand en didàctica de l'educació física.

Data: Quatre últimes xifres del teu DNI ○○○○ Lletres ○

UNIVERSITAT:

PART I. Informació social i demogràfica

- Sexe: Home Dona -Edat:

- Consideres que practiques o has practicat algun esport de manera significativa?

NO SI (En cas afirmatiu especifica)

- Esport 1:

Etapa Primària Etapa secundària En l'actualitat

Àmbit competitiu Àmbit d'oci i diversió

- Esport 2:

Etapa Primària Etapa secundària En l'actualitat

Àmbit competitiu Àmbit d'oci i diversió

- Esport 3:

Etapa Primària Etapa secundària En l'actualitat

Àmbit competitiu Àmbit d'oci i diversió

PART II.

A. Escala d'actitud sobre la disciplina del Judo com a eina educativa en el context de l'educació primària

A continuació et presentem una sèrie d'afirmacions que tenen relació amb la utilització de la disciplina del judo dins de les aules ordinàries a l'àrea d'Educació Física per part del mestre o la mestra especialista. Pren-te el seu temps per respondre a cadascuna de les diferents afirmacions indicant el grau en el què esta d'acord o en desacord. Marca amb una X el número que correspongui.

Rotundament en desacord = 1

En desacord = 2

Més o menys en desacord = 3

Més o menys d'acord = 4

D'acord = 5

Totalment d'acord = 6

1. El judo és un bon recurs didàctic a les programacions d'aula del cicle inicial a l'àrea d'EF. a l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
2. El judo és un bon recurs didàctic a les programacions d'aula del cicle mitjà a l'àrea d'EF. a l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
3. El judo és un bon recurs didàctic a les programacions d'aula del cicle superior a l'àrea d'EF. a l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
4. Introduir la pràctica del Judo pot ser motivador pels alumnes de cicle inicial de l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
5. Introduir la pràctica del Judo pot ser motivador pels alumnes de cicle mitjà de l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
6. Introduir la pràctica del Judo pot ser motivador pels alumnes de cicle superior de l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
7. Hi ha d'altres activitats físiques esportives a introduir dins de les programacions d'aula que poden ajudar més al desenvolupament de l'àrea d'EF.	1	2	3	4	5	6
8. La pràctica del judo pot causar contusions i/o lesions amb més importància o gravetat que altres activitats físiques.	1	2	3	4	5	6
9. El Judo es una disciplina plena de valors educatius i/o formatius.	1	2	3	4	5	6
La introducció del judo, com a recurs didàctic, dins de l'educació reglada i escolar a l'etapa primària ...						
10. pot ajudar a adquirir autocontrol.	1	2	3	4	5	6
11. ... pot ajudar a desenvolupar actituds de respecte cap als companys i el professorat.	1	2	3	4	5	6
12. ... fomenta una pràctica física esportiva dirigida al gènere masculí.	1	2	3	4	5	6
13. potencia la coeducació i la igualtat entre gèneres.	1	2	3	4	5	6
14. ... afavoreix la pràctica esportiva en l'àmbit de la salut, l'oci i el benestar físic.	1	2	3	4	5	6

Continua a la pàgina següent

B. Escala d'opinió sobre el grau d'incidència de la disciplina del Judo com a eina educativa en el context de l'educació primària en l'assoliment i/o desenvolupament dels següents elements curriculars (continguts, objectius general d'àrea i competències bàsiques)

A continuació et presentem tres blocs d'elements curriculars. Marca amb una X el grau d'incidència que creus pot tenir la introducció del judo en el desenvolupament i/o assoliment de cada ítem i dins de les sessions d'educació física per a l'etapa primària.

Molt baix = 1

Baix = 2

Més o menys Baix = 3

Més o menys alt = 4

Alt= 5

Molt Alt = 6

Blocs continguts curriculars (relaciona la resposta amb el grau d'incidència).						
15. El nostre cos: imatge i percepció	1	2	3	4	5	6
16. Habilitats motrius	1	2	3	4	5	6
17. Capacitats condicionants	1	2	3	4	5	6
18. Activitat física i salut	1	2	3	4	5	6
19. Expressió corporal	1	2	3	4	5	6
20. El joc	1	2	3	4	5	6
Objectius generals d'àrea (relaciona la resposta amb el grau d'incidència).						
21. Conèixer, acceptar i valorar el propi cos i l'activitat física com a mitjà d'exploració per a l'elaboració de l'auto imatge, l'autoestima i l'autoconfiança	1	2	3	4	5	6
22. Apreciar els efectes beneficiosos envers la salut de l'exercici físic i de l'adquisició d'hàbits higiènics, alimentaris i posturals.	1	2	3	4	5	6
23. Utilitzar el coneixement del propi cos, les capacitats físiques i les habilitats motrius per resoldre i adaptar el moviment a les necessitats o circumstàncies de cada situació.	1	2	3	4	5	6
24. Seleccionar i aplicar de forma eficaç i autònoma, principis i regles per resoldre problemes motors en la pràctica d'activitats físiques.	1	2	3	4	5	6
25. Participar en jocs com a element d'aproximació als altres, seleccionant les accions i controlant l'execució de les mateixes, prèvia valoració de les pròpies possibilitats.	1	2	3	4	5	6
26. Regular i dosificar l'esforç, assolint un nivell d'autoexigència d'acord amb les pròpies possibilitats i les característiques de la tasca.	1	2	3	4	5	6
27. Explorar les possibilitats i recursos expressius del propi cos per comunicar sensacions, emocions i idees.	1	2	3	4	5	6

Continua a la pàgina següent

28. Compartir i gaudir de l'exercici físic i de l'expressió i comunicació corporal en col·lectivitat mitjançant el joc, la dansa i qualsevol activitat física que comporti el desenvolupament de la persona.	1	2	3	4	5	6
29. Participar en activitats físiques compartint projectes, establint relacions de cooperació per assolir objectius comuns sense discriminacions, per mitjà de la participació solidària, tolerant, responsable i respectuosa i resolent els conflictes mitjançant el diàleg.	1	2	3	4	5	6
30. Conèixer i valorar la diversitat d'activitats físiques, lúdiques i esportives com a elements culturals, propis i d'altres cultures, mostrant una actitud crítica tant des de la perspectiva de participant com d'espectador/a.	1	2	3	4	5	6
Competències bàsiques (relaciona la resposta amb el grau d'incidència).						
31. Coneixement i interacció amb el món	1	2	3	4	5	6
32. Competència social i ciutadana	1	2	3	4	5	6
33. Competència cultural i artística	1	2	3	4	5	6
34. Competència comunicativa	1	2	3	4	5	6
35. Tractament de la informació i competència digital	1	2	3	4	5	6
36. Competència aprendre a aprendre	1	2	3	4	5	6
37. Autonomia i iniciativa personal	1	2	3	4	5	6

PART III. Preguntes d'interès relacionades amb el context d'estudi

1. Valora en la següent escala el potencial educatiu (capacitat funcional per a desenvolupar les directrius curriculars) de la disciplina del judo. A més puntuació més potencial educatiu.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Les opinions i valoracions que tens d'aquesta disciplina venen referenciades per (encercla només una resposta; en cas de tenir més d'una opció posa la que creguis més important):

1	Pràctica esportiva específica i personal (judo)
2	Formació específica (judo)
3	Conec algú que n'ha practicat (judo)
4	Literatura específica (judo)
5	Opinió personal basada en els coneixements generals com a mestre d'EF
6	Altres (.....)

3. Quan vas ser alumne/a d'ensenyaments primaris, vas practicar a les classes d'EF la disciplina del judo?

Si No

4. Quan vas ser alumne/a d'ensenyaments secundaris, vas practicar a les classes d'EF la disciplina del judo?

Si No

5. Assenyala si has cursat alguna assignatura universitària dins de la teva especialitat relacionada amb:

Activitats i/o esports de lluita Judo Arts Marcials

6. Valora les següents afirmacions fent servir la següent escala:

Rotundament en desacord = 1
Més o menys d'acord = 4

En desacord = 2
D'acord = 5

Més o menys en desacord = 3
Totalment d'acord = 6

Com a futur mestre especialista en EF considero que tinc les competències necessàries per introduir el judo dins de les programacions d'aula.

Conec literatura específica sobre mètodes d'iniciació al judo per introduir-lo a les programacions d'aula.

Per poder introduir el judo dins les programacions d'aula necessitaré de recursos materials específic i cars.

La introducció del judo, com a recurs didàctic, dins de l'educació reglada i escolar a l'etapa primària desenvolupa agressivitat entre els seus practicants.

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

7. Consideres la disciplina del judo com un bon complement físic -esportiu extraescolar?

Si No

Continua a la pàgina següent

8. Estic interessat/da en realitzar una formació específica en iniciació al judo.

Sí No

Només en cas afirmatiu contesta aquestes preguntes per poder-la gestionar de la millor manera possible.

Recorda també que aquesta formació és part de la tesi que estic desenvolupant i per mi el teu compromís és fonamental. Duran el temps que duri la formació treballarem conjuntament perquè tu aprofitis al màxim els aprenentatges i jo pugui extreure conclusions del treball realitzat.

En quin moment t'aniria millor realitzar el curs de formació:

- Dissabtes (tres) de manera intensiva (matí i tarda) durant el decurs de l'actual curs escolar.
- Primera setmana del mes de juliol en horari de matí.
- Altres opcions (sisplau, especifica quina)

(.....)

Finalment, per poder contactar amb tu necessitaria la teva adreça electrònica:

.....@.....

Una vegada més, moltes gràcies per la teva col·laboració.

**Anexo II. Tablas de contraste de valores medios
(análisis bivalente)**

a) **Diferencia de actitud entre las categorías que componen las diferentes variables del bloque “Preguntas sociales y demográficas”.**

Valor total. Escala de actitud.		N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 60,89 Desviación típica: 8,69									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Género									
Masculino		99	61,10	8,46	,614	,334	216	,739	,023
Femenino		119	60,71	8,90					
(2) Edad (agrupada)									
De 20 a 24		155	60,34	8,73	,750	1,012	4	,402	,019
De 25 a 29		46	61,52	8,97					
De 30 a 34		8	65,75	7,03					
De 35 a 39		5	60,40	7,44					
De 40 a 44		2	66,00	8,49					
Ns/nc		2	-----	-----					
(2) Universidad									
UB		100	62,39	8,48	,651	2,167	4	,074	,039
UAB		32	59,41	8,20					
UdL		41	59,90	7,69					
UdG		19	62,05	8,85					
URV		26	57,62	10,48					
(2) Hábitos práctica deportiva									
No practica deporte		12	58,08	7,88	,957	2,008	3	,114	0,27
Práctica monodeportiva		67	59,19	8,96					
Práctica bideportiva		80	61,75	8,64					
Práctica polideportiva		59	62,20	8,35					
(2) Práctica deportiva más significativa (agrupada)									
Deportes de equipo		118	60,86	8,51	,192	,719	5	,610	,017
Deportes individuales		34	60,79	9,52					
Deportes de adversario		14	58,86	12,55					
Actividades rítmicas y musicales		31	62,35	7,16					
Otros		9	63,33	6,76					
No han practicado deporte significativamente		12	58,08	7,88					
(2) Etapa práctica deportiva más significativa									
Etapa Educación Primaria		27	61,00	8,78	,615	1,265	7	,269	,040
Etapa Educación Secundaria		13	60,46	9,61					
En la actualidad		41	63,12	10,05					
Etapa Prim + Sec.		47	61,83	7,71					
Etapa Sec + Actualidad		7	58,86	11,07					
Siempre		60	58,98	7,63					
No practica deporte		12	58,08	7,88					
ns/nc		11	63,45	9,81					
(2) Ámbito práctica deportiva más significativa									
Competitivo		116	59,83	8,61	,941	2,292	4	,061	,041
Ocio y diversión		44	64,07	8,41					
Competitivo, ocio y diversión		30	61,27	8,36					
No practica deporte		12	58,08	7,88					
ns/nc		16	61,19	9,73					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

b) Diferencia de actitud según las variables categóricas del bloque “Preguntas adicionales”.

Valor total. Escala de actitud		N	M	DT	Valor p	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 60,89		(218)			Levene				
Desviación típica: 8,69									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Percepción de competencia (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		193	60,15	8,22	,062	-3,565	216	,000***	,236
Tendencia a estar de acuerdo		25	66,56	10,19					
(1) Conocimiento literatura (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		214	60,69	8,60	,678	-2,436	216	,016*	,164
Tendencia a estar de acuerdo		4	71,25	7,68					
(1) Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		184	61,63	8,44	,683	2,978	216	,003**	,199
Tendencia a estar de acuerdo		34	56,88	9,00					
(1) Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		167	62,97	7,75	,936	7,107	216	,000***	,435
Tendencia a estar de acuerdo		51	54,06	8,12					
(2) Referente más significativo opiniones dadas									
Práctica específica y personal (Judo)		14	66,29	9,23	,072	3,755	5	,003**	,081
Formación específica		3	71,33	8,14					
Conozco a personas que lo han practicado		83	62,00	6,99					
Literatura específica		3	61,33	15,14					
Opinión personal como profesor de EF.		96	58,65	8,80					
Otros		19	61,63	10,44					
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria.									
Si		7	61,71	8,83	,812	,256	216	,798	,017
No		211	60,86	8,70					
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Secundaria									
Si		31	62,13	7,60	,346	,860	216	,391	,058
No		187	60,68	8,85					
(2) Realización de signatura Universitaria relacionada con									
Actividades y/o deportes de lucha		32	61,50	8,43	,873	1,387	3	,248	,019
Judo		1	75,00	.					
Artes Marciales		1	51,00	.					
No		184	60,76	8,70					
(1) Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si		207	61,45	8,22	,350	4,325	216	,000***	,282
No		11	50,27	10,62					
(1) Interés curso (agrupada)									
Si		85	64,47	8,26	,496	5,151	216	,000***	,331
No		133	58,59	8,19					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

c) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia curricular del judo y las preguntas del bloque “Preguntas sociales y demográficas”.**

Incidencia curricular. Escala de opinión		N	M	DT	Valor p	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 101,72		(218)			Levene				
Desviación típica: 14,22									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Género									
Masculino		99	101,11	14,09	,412	-,576	216	,565	,039
Femenino		119	102,23	14,36					
(2) Edad (agrupada)									
De 20 a 24		155	100,65	14,55	,811	,779	4	,540	,015
De 25 a 29		46	104,46	13,34					
De 30 a 34		8	100,63	14,93					
De 35 a 39		5	105,00	10,61					
De 40 a 44		2	106,50	7,78					
Ns/nc		2	.	.					
(2) Universidad									
UB		100	104,34	13,23	,859	1,631	4	,168	,030
UAB		32	100,25	14,16					
UdL		41	99,54	15,32					
UdG		19	99,21	12,86					
URV		26	98,73	16,29					
(2) Hábitos práctica deportiva									
No practica deporte		12	102,75	14,82	,076	1,000	3	,394	,014
Práctica monodeportiva		67	99,25	16,62					
Práctica bideportiva		80	102,51	13,00					
Práctica polideportiva		59	103,24	12,63					
(2) Práctica deportiva más significativa (agrupada)									
Deportes de equipo		118	101,12	14,69	,891	,161	5	,976	,004
Deportes individuales		34	101,79	14,01					
Deportes de adversario		14	101,93	16,23					
Actividades rítmicas y musicales		31	103,58	11,98					
Otros		9	101,22	15,03					
No han practicado deporte significativamente		12	102,75	14,82					
(2) Etapa práctica deportiva más significativa									
Etapa Educación Primaria		27	104,19	13,40	,783	1,335	7	,235	,043
Etapa Educación Secundaria		13	102,92	10,33					
En la actualidad		41	102,56	16,28					
Etapa Prim + Sec.		47	103,13	13,69					
Etapa Sec + Actualidad		7	102,29	16,41					
Siempre		60	97,32	13,58					
No practica deporte		12	102,75	14,82					
ns/nc		11	107,64	13,83					
(2) Ámbito práctica deportiva más significativa									
Competitivo		116	100,94	14,09	,311	,686	4	,603	,013
Ocio y diversión		44	104,61	12,23					
Competitivo, ocio y diversión		30	99,87	15,71					
No practica deporte		12	102,75	14,82					
ns/nc		16	102,13	17,22					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

d) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia curricular del judo y las preguntas categóricas del bloque “Preguntas adicionales”.**

Incidencia curricular. Escala de opinión		N	M	DT	Valor p	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 101,72		(218)			Levene				
Desviación típica: 14,22									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Percepción de competencia (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		193	101,16	13,88	,191	-1,621	216	,107	,110
Tendencia a estar de acuerdo		25	106,04	16,27					
(1) Conocimiento literatura (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		214	101,60	14,31	,093	-,927	216	,355	,063
Tendencia a estar de acuerdo		4	108,25	4,43					
(1) Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada.)									
Tendencia a estar en desacuerdo		184	102,57	13,88	,352	2,070	216	,040*	,139
Tendencia a estar de acuerdo		34	97,12	15,31					
(1) Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		167	103,86	13,21	,172	4,175	216	,000***	,273
Tendencia a estar de acuerdo		51	94,71	15,25					
(2) Referente más significativo opiniones dadas									
Práctica específica y personal (Judo)		14	105,79	16,81	,412	2,182	5	,057	,049
Formación específica		3	103,33	8,62					
Conozco a personas que lo han practicado		83	104,99	12,55					
Literatura específica		3	104,00	23,64					
Opinión personal como profesor de EF.		96	98,81	14,45					
Otros		19	98,53	14,94					
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria.									
Si		7	99,71	13,59	,872	-,379	216	,705	,026
No		211	101,79	14,26					
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria									
Si		31	101,10	12,79	,238	-,263	216	,793	,018
No		187	101,82	14,47					
(2) Realización de signatura Universitaria relacionada con									
Actividades y/o deportes de lucha		32	101,84	14,22	,985	,984	3	,418	,013
Judo		1	105,00	.					
Artes Marciales		1	78,00	.					
No		184	101,81	14,22					
(1) Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si		207	102,56	13,60	,313	3,908	216	,000***	,257
No		11	85,91	16,85					
(1) Interés curso (agrupada)									
Si		85	107,99	11,25	,019*				
No		133	97,71	14,50					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(1) Prueba no paramétrica alternativa						
Valor medio: 101,72		n	Valor	Z	(p)	r
Desviación típica: 14,22		(218)	medio			
Interés curso (agrupada)						
Prueba	U de Mann Whitney	Categorías				
		Si	85	107,99	-5,116 (Z)	,000***
		No	133	97,71		
						,335

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

e) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia del judo en los elementos curriculares propios del área de EF y las preguntas del bloque “Preguntas sociales y demográficas”.**

Elementos curriculares propios EF. Escala de opinión		N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 73,13 Desviación típica: 10,09									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Género									
Masculino		99	73,00	9,62	,230	-,171	216	,864	,012
Femenino		119	73,24	10,50					
(2) Edad (agrupada)									
De 20 a 24		155	72,25	10,42	,686	1,095	4	,360	,020
De 25 a 29		46	75,26	9,00					
De 30 a 34		8	72,63	10,31					
De 35 a 39		5	75,60	7,09					
De 40 a 44		2	79,50	3,54					
Ns/nc		2	.	.					
(2) Universidad									
UB		100	75,02	9,22	,843	1,801	4	,130	,033
UAB		32	72,44	9,76					
UdL		41	71,34	11,13					
UdG		19	70,21	9,50					
URV		26	71,65	11,68					
(2) Hábitos práctica deportiva									
No practica deporte		12	74,00	11,46	,008**				
Práctica monodeportiva		67	71,22	12,19					
Práctica bideportiva		80	74,01	8,71					
Práctica polideportiva		59	73,92	8,79					
Se realiza prueba no paramétrica alternativa (2)									
(2) Práctica deportiva más significativa (agrupada)									
Deportes de equipo		118	72,57	10,47	,939	,177	5	,971	,004
Deportes individuales		34	73,38	10,29					
Deportes de adversario		14	74,14	9,82					
Actividades rítmicas y musicales		31	74,06	8,52					
Otros		9	73,56	9,98					
No han practicado deporte significativamente		12	74,00	11,46					
(2) Etapa práctica deportiva más significativa									
Etapa Educación Primaria		27	74,93	9,48	,884	1,503	7	,168	,048
Etapa Educación Secundaria		13	73,23	7,66					
En la actualidad		41	74,00	10,67					
Etapa Prim + Sec.		47	74,09	9,98					
Etapa Sec + Actualidad		7	74,86	12,46					
Siempre		60	69,80	9,64					
No practica deporte		12	74,00	11,46					
ns/nc		11	77,36	9,94					
(2) Ámbito práctica deportiva más significativa									
Competitivo		116	72,90	10,03	,368	,599	4	,664	,011
Ocio y diversión		44	74,84	8,51					
Competitivo, ocio y diversión		30	71,30	10,69					
No practica deporte		12	74,00	11,46					
ns/nc		16	72,88	12,64					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(2) Prueba no paramétrica alternativa						
Valor medio: 73,13		n	Valor	gl	(p)	r
Desviación típica: 10,09		(218)	medio			
Hábito de práctica deportiva						
Prueba Kruskal-Wallis	No practica deporte	12	74,00	3	,701	,016
	Práctica monodeportiva	67	71,22			
	Práctica bideportiva	80	74,01			
	Práctica polideportiva	59	73,92			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

f) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia del judo sobre los elementos curriculares propios del área de EF y las preguntas categóricas del bloque “Preguntas adicionales”.**

Elementos curriculares propios EF. Escala de opinión.									
	N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F	gl	Valor p	η^2	
Valor medio: 73,13 Desviación típica: 10,09									
Tipo de prueba: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Percepción de competencia (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	193	72,67	9,88	,510	-1,882	216	,061	,127	
Tendencia a estar de acuerdo	25	76,68	11,12						
(1) Conocimiento literatura (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	214	73,02	10,14	,114	-1,176	216	,241	,080	
Tendencia a estar de acuerdo	4	79,00	4,32						
(1) Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	184	73,80	9,86	,491	2,306	216	,022*	,155	
Tendencia a estar de acuerdo	34	69,50	10,09						
(1) Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	167	74,74	2,30	,227	4,457	216	,000***	,290	
Tendencia a estar de acuerdo	51	67,84	10,83						
(2) Referente más significativo opiniones dadas									
Práctica específica y personal (Judo)	14	77,14	10,92	,577	2,764	5	,019*	0,61	
Formación específica	3	73,00	5,29						
Conozco a personas que lo han practicado	83	75,59	8,83						
Literatura específica	3	73,67	15,95						
Opinión personal como profesor de EF.	96	71,06	10,19						
Otros	19	69,79	11,45						
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria.									
Si	7	72,71	9,71	,841	-,110	216	,912	,007	
No	211	73,14	10,12						
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria									
Si	31	72,94	9,02	,352	-,115	216	,909	,008	
No	187	73,16	10,28						
(2) Realización de signatura Universitaria relacionada con									
Actividades y/o deportes de lucha	32	73,88	10,67	,860	,820	3	,484	,011	
Judo	1	75,00	.						
Artes Marciales	1	58,00	.						
No	184	73,07	10,00						
(1) Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si	207	73,64	9,64	,051	3,340	216	,001***	,222	
No	11	63,45	13,60						
(1) Interés curso (agrupada)									
Si	85	77,42	7,95	,021*					
No	133	70,38	10,37						

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(3) Prueba no paramétrica alternativa						
Valor medio: 73,13		n	Valor	Z	(p)	r
Desviación típica: 10,09		(218)	medio			
Interés curso (agrupada)						
Prueba U de Mann Whitney	Si	85	77,42	-5,044	,000***	,341
	No	133	70,38			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

g) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia del judo sobre el bloque de contenidos específicos del área de Educación Física y las preguntas del bloque “Preguntas sociales y demográficas”.**

Contenidos. Escala de opinión.		N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 27,94 Desviación típica: 4,10									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Género									
Masculino		99	27,67	3,87	,402	-,899	216	,369	,061
Femenino		119	28,17	4,28					
(2) Edad (agrupada)									
De 20 a 24		155	27,49	4,04	,914	1,787	4	,133	,033
De 25 a 29		46	29,04	4,02					
De 30 a 34		8	28,37	4,78					
De 35 a 39		5	29,40	4,16					
De 40 a 44		2	31,00	4,24					
Ns/nc		2	.	.					
(2) Universidad									
UB		100	29,07	3,73	,948	5,303	4	,000***	,091
UAB		32	27,00	4,01					
UdL		41	28,02	4,06					
UdG		19	25,53	3,85					
URV		26	26,38	4,53					
(2) Hábitos práctica deportiva									
No practica deporte		12	28,25	5,38	,011*				
Práctica monodeportiva		67	26,76	4,91					
Práctica bideportiva		80	28,25	3,45					
Práctica polideportiva		59	28,80	3,35					
Se realiza prueba no paramétrica alternativa (4)									
(2) Práctica deportiva más significativa (agrupada)									
Deportes de equipo		118	27,63	4,34	,730	,388	5	,857	,009
Deportes individuales		34	28,44	3,50					
Deportes de adversario		14	27,64	3,97					
Actividades rítmicas y musicales		31	28,42	3,62					
Otros		9	28,56	3,28					
No han practicado deporte significativamente		12	28,25	5,38					
(2) Etapa práctica deportiva más significativa									
Etapa Educación Primaria		27	28,74	4,08	,784	,872	7	,529	,028
Etapa Educación Secundaria		13	27,31	3,40					
En la actualidad		41	28,07	4,66					
Etapa Prim + Sec.		47	27,96	3,83					
Etapa Sec + Actualidad		7	29,43	3,99					
Siempre		60	27,12	3,87					
No practica deporte		12	28,25	5,38					
ns/nc		11	29,36	3,56					
(2) Ámbito práctica deportiva más significativa									
Competitivo		116	27,72	3,96	,023*				
Ocio y diversión		44	28,64	3,07					
Competitivo, ocio y diversión		30	27,80	4,48					
No practica deporte		12	28,25	5,38					
ns/nc		16	27,69	5,76					
Se realiza prueba no paramétrica alternativa (5)									

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(4, 5) Pruebas no paramétricas alternativas

Valor medio: 27,94		n	Valor				
Desviación típica: 4,10		(218)	medio	gl	(p)	r	
Hábitos de práctica deportiva							
Prueba Kruskal-Wallis	No practica deporte	12	28,25				
	Práctica monodeportiva	67	26,76	3	,048*	,040	
	Práctica bideportiva	80	28,25				
	Práctica polideportiva	59	28,80				
Ámbito práctica deportiva más significativa							
Prueba Kruskal-Wallis	Competitivo	116	27,72				
	Ocio y diversión	44	28,64				
	Competitivo, ocio y div.	30	27,80	4	,657	,008	
	No practica deporte	12	28,25				
	ns/nc	16	27,69				

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

h) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia del judo sobre el bloque de contenidos específicos del área de Educación Física y las preguntas categóricas del bloque “Preguntas adicionales”.**

Contenidos. Escala de opinión.		N	M	DT	Valor p	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 27,94 Desviación típica: 4,10		(218)			Levene				
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Percepción de competencia (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		193	27,85	4,11	,990	-,855	216	,393	,058
Tendencia a estar de acuerdo		25	28,60	3,99					
(1) Conocimiento literatura (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		214	27,91	4,13	,033*				
Tendencia a estar de acuerdo		4	29,75	,50					
Se realiza prueba no paramétrica alternativa (6)									
(1) Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		184	28,20	3,89	,121	2,205	216	,028*	,148
Tendencia a estar de acuerdo		34	26,53	4,89					
(1) Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo		167	28,37	3,89	,539	2,856	216	,005**	,191
Tendencia a estar de acuerdo		51	26,53	4,10					
(2) Referente más significativo opiniones dadas									
Práctica específica y personal (Judo)		14	28,71	3,71	,412	1,486	5	,195	,034
Formación específica		3	29,00	1,00					
Conozco a personas que lo han practicado		83	28,52	3,75					
Literatura específica		3	30,67	6,11					
Opinión personal como profesor de EF.		96	27,51	4,38					
Otros		19	26,42	3,99					
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria.									
Si		7	28,00	3,37	,545	,039	216	,969	,002
No		211	27,94	4,13					
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Secundaria									
Si		31	27,71	3,39	,116	-,338	216	,736	,023
No		187	27,98	4,21					
(2) Realización de signatura Universitaria relacionada con									
Actividades y/o deportes de lucha		32	27,34	4,35	,944	1,998	3	,115	,027
Judo		1	30,00	.					
Artes Marciales		1	19,00	.					
No		184	28,08	4,02					
(1) Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si		207	28,16	3,93	,230	3,513	216	,001***	,233
No		11	23,82	5,15					
(1) Interés curso (agrupada)									
Si		85	29,49	3,41	,198	4,688	216	,000***	,304
No		133	26,95	4,20					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(6) Prueba no paramétrica alternativa						
Valor medio: 27,94		n	Valor	Z	(p)	r
Desviación típica: 4,10		(218)	medio			
Conocimiento literatura (agrupada)						
Prueba U de Mann Whitney	Tendencia a estar en desacuerdo	214	27,91	-1,252	,210	,316
	Tendencia a estar de acuerdo	4	29,75			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

i) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia del judo sobre el bloque de Objetivos generales de área (Educación Física) y las preguntas de tipo social y demográfico.**

Objetivos generales de Área. Escala de opinión.		N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 45,19 Desviación típica: 6,93									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Género									
Masculino		99	45,33	6,64	,404	,282	216	,778	,019
Femenino		119	45,07	7,18					
(2) Edad (agrupada)									
De 20 a 24		155	44,75	7,29	,226	,577	4	,679	,011
De 25 a 29		46	46,22	5,91					
De 30 a 34		8	44,25	6,18					
De 35 a 39		5	46,20	4,97					
De 40 a 44		2	48,50	,71					
Ns/nc									
(2) Universidad									
UB		100	45,95	6,65	,837	1,089	4	,363	,020
UAB		32	45,44	6,44					
UdL		41	43,32	7,60					
UdG		19	44,68	6,20					
URV		26	45,27	7,84					
(2) Hábitos práctica deportiva									
No practica deporte		12	45,75	6,96	,039*				
Práctica monodeportiva		67	44,46	8,17					
Práctica bideportiva		80	45,76	6,21					
Práctica polideportiva		59	45,12	6,37					
Se realiza prueba no paramétrica alternativa (7)									
(2) Práctica deportiva más significativa (agrupada)									
Deportes de equipo		118	44,94	7,00	,955	,180	5	,970	,004
Deportes individuales		34	44,94	7,43					
Deportes de adversario		14	46,50	7,22					
Actividades rítmicas y musicales		31	45,65	6,17					
Otros		9	45,00	7,52					
No han practicado deporte significativamente		12	45,75	6,96					
(2) Etapa práctica deportiva más significativa									
Etapa Educación Primaria		27	46,19	6,87	,777	1,724	7	,105	,054
Etapa Educación Secundaria		13	45,92	4,89					
En la actualidad		41	45,93	7,20					
Etapa Prim + Sec.		47	46,13	7,13					
Etapa Sec + Actualidad		7	45,43	8,96					
Siempre		60	42,68	6,43					
No practica deporte		12	45,75	6,96					
ns/nc		11	48,00	6,78					
(2) Ámbito práctica deportiva más significativa									
Competitivo		116	45,18	7,14	,743	,699	4	,594	,013
Ocio y diversión		44	46,20	6,12					
Competitivo, ocio y diversión		30	43,50	7,07					
No practica deporte		12	45,75	6,96					
ns/nc		16	45,19	7,40					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(7) Prueba no paramétrica alternativa						
Valor medio: 45,19		n	Valor	gl	(p)	r
Desviación típica: 6,93		(218)	medio			
Hábitos de práctica deportiva						
Prueba Kruskal-Wallis	No practica deporte	12	45,75	3	,970	,013
	Práctica monodeportiva	67	44,46			
	Práctica bideportiva	80	45,76			
	Práctica polideportiva	59	45,12			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

j) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia del judo sobre el bloque de Objetivos generales de área (Educación Física) y las preguntas categóricas del bloque “Preguntas adicionales”.**

Objetivos generales de Área. Escala de opinión.	N	M	DT	Valor p	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 45,19	(218)							
Desviación típica: 6,93								
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA								
(1) Percepción de competencia (agrupada)								
Tendencia a estar en desacuerdo	193	44,81	6,72	,315	-2,240	216	,026*	,151
Tendencia a estar de acuerdo	25	48,08	7,89					
(1) Conocimiento literatura (agrupada)								
Tendencia a estar en desacuerdo	214	45,11	6,95	,229	-1,185	216	,237	,080
Tendencia a estar de acuerdo	4	49,25	4,19					
(1) Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)								
Tendencia a estar en desacuerdo	184	45,60	6,91	,834	2,047	216	,042*	,138
Tendencia a estar de acuerdo	34	42,97	6,68					
(1) Agresividad (agrupada)								
Tendencia a estar en desacuerdo	167	46,37	6,29	,144	4,790	216	,000***	,310
Tendencia a estar de acuerdo	51	41,31	7,53					
(2) Referente más significativo opiniones dadas								
Práctica específica y personal (Judo)	14	48,43	8,13	,336	3,437	5	,005**	,075
Formación específica	3	44,00	4,58					
Conozco a personas que lo han practicado	83	47,07	5,91					
Literatura específica	3	43,00	11,53					
Opinión personal como profesor de EF.	96	43,55	6,83					
Otros	19	43,37	8,02					
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria.								
Si	7	44,71	6,47	,869	-,184	216	,855	,013
No	211	45,20	6,95					
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Secundaria								
Si	31	45,23	6,28	,652	,033	216	,974	,002
No	187	45,18	7,04					
(2) Realización de signatura Universitaria relacionada con								
Actividades y/o deportes de lucha	32	46,53	7,19	,629	,716	3	,544	,010
Judo	1	45,00	.					
Artes Marciales	1	39,00	.					
No	184	44,99	6,89					
(1) Buen complemento físico-deportivo extraescolar								
Si	207	45,48	6,61	,010**				
No	11	39,64	10,26					
(1) Interés curso (agrupada)								
Si	85	47,93	5,66	,019*				
No	133	43,44	7,11					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(8, 9) Pruebas no paramétricas alternativas

Valor medio: 45,19		n	Valor	Z	(p)	r
Desviación típica: 6,93		(218)	medio			
Buen complemento físico deportivo extraescolar						
Prueba U de Mann Whitney	Si	207	45,48	-1,972	,049*	,126
	No	11	39,64			
Interés curso (agrupada)						
Prueba U de Mann Whitney	Si	85	47,93	-4,700	,000***	,332
	No	133	43,44			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

k) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia del judo sobre el bloque de Competencias Básicas (elementos curriculares externos al área de Educación Física) y las preguntas de tipo social y demográfico.**

Competencias Básicas. Escala de opinión.		N (218)	M	DT	Valor p Levene	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 28,59 Desviación típica: 5,23									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Género									
Masculino		99	28,11	5,63	,423	-1,238	216	,217	,084
Femenino		119	28,99	4,87					
(2) Edad (agrupada)									
De 20 a 24		155	28,40	5,24	,723	,300	4	,878	,006
De 25 a 29		46	29,20	5,51					
De 30 a 34		8	28,00	4,84					
De 35 a 39		5	29,40	5,18					
De 40 a 44		2	27,00	4,24					
Ns/nc		2	.	.					
(2) Universidad									
UB		100	29,32	5,02	,731	1,301	4	,271	,024
UAB		32	27,81	6,44					
UdL		41	28,20	5,10					
UdG		19	29,00	4,07					
URV		26	27,08	5,21					
(2) Hábitos práctica deportiva									
No practica deporte		12	28,75	4,79	,634	,649	3	,584	,009
Práctica monodeportiva		67	28,03	5,85					
Práctica bideportiva		80	28,50	5,07					
Práctica polideportiva		59	29,32	4,82					
(2) Práctica deportiva más significativa (agrupada)									
Deportes de equipo		118	28,55	4,94	,009**				
Deportes individuales		34	28,41	5,12					
Deportes de adversario		14	27,79	8,89					
Actividades rítmicas y musicales		31	29,52	4,62					
Otros		9	27,67	5,68					
No han practicado deporte significativamente		12	28,75	4,79					
Se realiza prueba no paramétrica alternativa (10)									
(2) Etapa práctica deportiva más significativa									
Etapa Educación Primaria		27	29,26	5,00	,245	,764	7	,618	,025
Etapa Educación Secundaria		13	29,69	3,82					
En la actualidad		41	28,56	7,08					
Etapa Prim + Sec.		47	29,04	4,69					
Etapa Sec + Actualidad		7	27,43	4,72					
Siempre		60	27,52	4,79					
No practica deporte		12	28,75	4,79					
ns/nc		11	30,27	4,63					
(2) Ámbito práctica deportiva más significativa									
Competitivo		116	28,04	5,33	,837	,944	4	,439	,017
Ocio y diversión		44	29,77	4,86					
Competitivo, ocio y diversión		30	28,57	5,53					
No practica deporte		12	28,75	4,79					
ns/nc		16	29,25	5,26					

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(10) Prueba no paramétrica alternativa

Valor medio: 28,59		n	Valor			
Desviación típica: 5,23		(218)	medio	gl	(p)	r
Hábitos de práctica deportiva						
Prueba Kruskal-Wallis	Deportes de equipo	118	28,55			
	Deportes individuales	34	28,41			
	Deportes de	14	27,79	5	,858	,009
	Actividades rítmicas y	31	29,52			
	Otros	9	27,67			
	No han practicado	12	28,75			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

I) **Diferencia de opinión en relación con la incidencia del judo sobre el bloque de Competencias básicas (elementos curriculares externos al área de Educación Física) y las preguntas categóricas del bloque “Preguntas adicionales”.**

Competencias Básicas. Escala de opinión.		N	M	DT	Valor p	t/F	gl	Valor p	η^2
Valor medio: 28,59		(218)			Levene				
Desviación típica: 5,23									
Tipo de pruebas: (1) t de Student; (2) ANOVA									
(1) Percepción de competencia (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	193	28,49	5,00	,164	-,779	216	,437	,053	
Tendencia a estar de acuerdo	25	29,36	6,82						
(1) Conocimiento literatura (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	214	28,58	5,26	,385	-,253	216	,800	,017	
Tendencia a estar de acuerdo	4	29,25	3,77						
(1) Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	184	28,77	5,16	,460	1,182	216	,238	,080	
Tendencia a estar de acuerdo	34	27,62	5,60						
(1) Agresividad (agrupada)									
Tendencia a estar en desacuerdo	167	29,12	5,11	,503	2,736	216	,007**	,183	
Tendencia a estar de acuerdo	51	26,86	5,30						
(2) Referente más significativo opiniones dadas									
Práctica específica y personal (Judo)	14	28,64	8,20	,174	1,027	5	,403	,024	
Formación específica	3	30,33	3,51						
Conozco a personas que lo han practicado	83	29,40	4,81						
Literatura específica	3	30,33	8,14						
Opinión personal como profesor de EF.	96	27,75	5,18						
Otros	19	28,74	4,27						
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria.									
Si	7	27,00	4,47	,564	-,817	216	,415	,056	
No	211	28,64	5,26						
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria									
Si	31	28,16	4,89	,624	-,494	216	,622	,034	
No	187	28,66	5,30						
(2) Realización de signatura Universitaria relacionada con									
Actividades y/o deportes de lucha	32	27,97	5,39	,602	1,124	3	,340	,016	
Judo	1	30,00	.						
Artes Marciales	1	20,00	.						
No	184	28,74	5,20						
(1) Buen complemento físico-deportivo extraescolar									
Si	207	28,92	4,92	,097	4,137	216	,000***	,271	
No	11	22,45	7,23						
(1) Interés curso (agrupada)									
Si	85	30,56	4,31	,035*					
No	133	27,33	5,39						

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

(11) Prueba no paramétrica alternativa						
Valor medio: 28,59		n	Valor	Z	(p)	r
Desviación típica: 5,23	Categorías	(218)	medio			
Interés curso (agrupada)						
U de M-W	Si	85	30,56	-4,177	,000***	,316
	No	133	27,33			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

m) **Diferencia de opinión en relación con la variable “Potencial educativo del judo” y las preguntas del bloque “Preguntas de carácter social y demográfico”.**

Potencial educativo disciplina del judo						
	N	M	DT	Z/gl	Valor p	r
Valor medio: 7,05	(218)					
Desviación típica: 1,307						
Tipo de prueba: (1) U de Mann Whitney; (2) Kruskal-Wallis						
(1) Género						
Masculino	99	7,22	1,34	-1,784 (Z)	,074	,012
Femenino	119	6,91	1,26			
(2) Edad (agrupada)						
De 20 a 24	155	7,03	1,33	4 (gl)	,622	,007
De 25 a 29	46	7,02	1,36			
De 30 a 34	8	7,25	1,28			
De 35 a 39	5	7,60	,55			
De 40 a 44	2	6,50	,71			
Ns/nc	2	-----	-----			
(2) Universidad						
UB	100	7,35	1,12	4 (gl)	,012*	,050
UAB	32	6,84	1,25			
UdL	41	6,80	1,44			
UdG	19	7,00	1,49			
URV	26	6,58	1,50			
(2) Hábitos práctica deportiva						
No practica deporte	12	7,17	,94	3 (gl)	,087	,016
Práctica monodeportiva	67	6,94	1,17			
Práctica bideportiva	80	6,94	1,39			
Práctica polideportiva	59	7,31	1,39			
(2) Práctica deportiva más significativa (agrupada)						
Deportes de equipo	118	7,12	1,26	5 (gl)	,981	,012
Deportes individuales	34	6,94	1,35			
Deportes de adversario	14	6,57	1,87			
Actividades rítmicas y musicales	31	7,10	1,33			
Otros	9	7,00	1,22			
No han practicado deporte significativamente	12	7,17	,94			
(2) Etapa práctica deportiva más significativa						
Etapa Educación Primaria	27	7,00	1,24	7 (gl)	,522	,028
Etapa Educación Secundaria	13	7,54	,88			
En la actualidad	41	7,15	1,46			
Etapa Prim + Sec.	47	6,98	1,21			
Etapa Sec + Actualidad	7	7,29	1,38			
Siempre	60	6,82	1,43			
No practica deporte	12	7,17	,94			
ns/nc	11	7,55	1,29			
(2) Ámbito práctica deportiva más significativa						
Competitivo	116	6,93	1,32	4 (gl)	,617	,012
Ocio y diversión	44	7,30	1,42			
Competitivo, ocio y diversión	30	7,10	1,21			
No practica deporte	12	7,17	,94			
ns/nc	16	7,06	1,29			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

n) Diferencia de opinión en relación con la variable “Potencial educativo del judo” y las preguntas categóricas del bloque “Preguntas adicionales”.

Potencial educativo disciplina del judo						
Valor medio: 7,05 Desviación típica: 1,307	N (218)	M	DT	Z/gl	Valor p	r
Tipo de prueba: (1) U de Mann Whitney; (2) Kruskal-Wallis						
(1) Percepción de competencia (agrupada)						
Tendencia a estar en desacuerdo	193	6,97	1,31	-2,505 (Z)	,012*	,174
Tendencia a estar de acuerdo	25	7,68	1,11			
(1) Conocimiento literatura (agrupada)						
Tendencia a estar en desacuerdo	214	7,03	1,31	-1,688 (Z)	,091	,100
Tendencia a estar de acuerdo	4	8,00	,82			
(1) Necesidad de recursos caros y específicos (agrupada)						
Tendencia a estar en desacuerdo	184	7,16	1,19	-2,285 (Z)	,022*	,150
Tendencia a estar de acuerdo	34	6,47	1,73			
(1) Agresividad (agrupada)						
Tendencia a estar en desacuerdo	167	7,31	1,13	-4,972 (Z)	,000***	,312
Tendencia a estar de acuerdo	51	6,22	1,49			
(2) Referente más significativo opiniones dadas						
Práctica específica y personal (Judo)	14	7,86	1,23	5 (gl)	,013*	,069
Formación específica	3	7,33	1,15			
Conozco a personas que lo han practicado	83	7,31	1,20			
Literatura específica	3	6,67	1,53			
Opinión personal como profesor de EF.	96	6,73	1,39			
Otros	19	6,95	,97			
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria.						
Si	7	7,43	,79	-,863 (Z)	,388	,053
No	211	7,04	1,32			
(1) Práctica del judo en EF reglada en Etapa Primaria.						
Si	31	7,19	1,25	-,580 (Z)	,562	,045
No	187	7,03	1,32			
(2) Realización de signatura Universitaria relacionada con						
Actividades y/o deportes de lucha	32	7,06	1,41	3 (gl)	,486	,005
Judo	1	8,00	.			
Artes Marciales	1	6,00	.			
No	184	7,05	1,29			
(1) Buen complemento físico-deportivo extraescolar						
Si	207	7,11	1,24	1 (gl)	,050*	,132
No	11	5,91	2,02			
(1) Interés curso (agrupada)						
Si	85	7,67	1,04	-6,162 (Z)	,000***	,380
No	133	6,65	1,31			

*p < .05. ** p < .01. *** p < .001

Anexo III. Tríptico informativo. Opción formativa meses de febrero y marzo de 2015

CURS DE FORMACIÓ



EL JUDO COM A RECURS DIDÀCTIC A L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA.

- una proposta desenvolupada a partir de metodologies alternatives -

Lloc:	Poliesportiu de la Marbella.
Adreça:	Avinguda del Litoral, 86, 08005 Barcelona
Durada:	15 hores
Dates:	Dissabte, 21 de febrer de 2015. Dissabte, 28 de febrer de 2015. Dissabte, 07 de març de 2015.
Horaris:	Sessions matí: De 10:00 a 13:30 hores Dinar i temps lliure Sessió tarda: 15:00 a 16:30 hores

COL-LABOREN



DESCRIPCIÓ DEL CURS

Curs intensiu de formació que presenta la disciplina del judo des de la vessant més educativa; fent servir una metodologia alternativa a la tradicional i fent servir el joc com a vehicle principal en el procés d'ensenyament – aprenentatge.

OBJECTIUS

- Introduir la disciplina del Judo com a recurs didàctic a l'àrea d'Educació Física per a l'etapa d'educació primària.
- Donar les eines necessàries per a poder desenvolupar exitosament unitats de programació (UD) que girin al voltant d'aquesta disciplina com a centre d'interès (activitats, jocs, dinàmiques de grups i elements motrius específics)
- Familiaritzar-se amb el vocabulari específic.
- Introduir-se en la filosofia que es desprèn de la seva pràctica.

FORMADOR

Miguel Angel Lira Quina

- Mestre especialista en Educació física i Ciències Experimentals
- Funcionari de carrera.
- Màster RETAN (Rendiment Esportiu: Tecnificació i alt nivell). INEFC.
- Entrenador Nacional de Judo
- Cinturó negre cinquè Dan de Judo
- Actual estudiant de doctorat en didàctica de l'educació Física.

PROGRAMACIÓ

Dissabte, 21 de febrer de 2015

Primera sessió (teòrica): Història i filosofia del Judo; Aspectes formals i reglamentaris.

Segona sessió (pràctica): Jocs introductoris

Tercera sessió (pràctica): Introducció al Ne Waza (primera part)

Dissabte, 28 de febrer de 2015

Quarta sessió (teòrica): Introducció al Ne Waza (segona part)

Cinquena sessió (pràctica): Introducció al Nage Waza (primera part)

Sisena sessió (pràctica): Introducció al Nage Waza (segona part)

Dissabte, 07 de març de 2015

Setena sessió (pràctica): Del joc al randori.

Vuitena sessió (teòrica): Judo i currículum. Presentació de bibliografia específica

Novena sessió: Taula rodona i tancament curs.





MATERIAL NECESSARI

- Roba esportiva per a les sessions pràctiques. Aconsellable pantalons llargs i dessuadora.
- Material d'escriptori per a les sessions teòriques.

El judo és una disciplina que té el seu origen al japó feudal de finals del S XIX.

La seva pràctica s'ha estès arreu del món, sent prova olímpica des de l'Olimpiada de Tokio 1961.

El judo es fonamenta en els valors dels esports moderns envoltat d'una filosofia oriental en la seva pràctica.

Aquestes característiques el defineixen com a una disciplina educativa i el prepara potencialment per ser considerat eina didàctica en el desenvolupament de l'àrea d'Educació Física

Aquesta formació és part del desenvolupament d'una tesi doctoral a càrrec de l'INEFC de Bcn i la UB. Degut a aquesta circumstància el desenvolupament de la formació estarà vinculat al propòsit de l'esmentada tesi. Els participants d'aquesta formació es prestaran a formar part de l'estudi col·laborant dins del possible amb aquesta finalitat.

PREU

Per estudiants de menció d'educació física que ja ha participat en la primera part de l'estudi (qüestionari de percepció del judo): **Gratuit**

NÚMERO DE PLACES: 30 ALUMNES

CURS DE FORMACIÓ



EL JUDO COM A RECURS DIDÀCTIC A L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA.

- una proposta desenvolupada a partir de metodologies alternatives -

Lloc:	Poliesportiu de la Marbella.
Adreça:	Avinguda del Litoral, 86, 08005 Barcelona
Durada:	15 hores
Dates:	Dissabte, 21 de febrer de 2015. Dissabte, 28 de febrer de 2015. Dissabte, 07 de març de 2015.
Horaris:	Sessions matí: De 10:00 a 13:30 hores Dinar i temps lliure Sessió tarda: 15:00 a 16:30 hores

COL-LABOREN



Anexo IV. Tríptico informativo. Opción formativa mes de julio de 2015

CURS DE FORMACIÓ



EL JUDO COM A RECURS DIDÀCTIC A L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA.

- una proposta desenvolupada a partir de metodologies alternatives -

Lloc:	Sala de Judo. INEFC de Barcelona
Adreça:	Av. de l'Estadi, 12, 08038 Barcelona
Durada:	12 hores
Dates:	Dilluns, 06 de juliol de 2015 Dimarts, 07 de juliol de 2015. Dimecres, 08 de juliol de 2015. Dijous, 09 de juliol de 2015
Horaris:	De 13:30 a 15:00 hores (primera sessió) De 15:00 a 15:30 hores (descans) De 15:30 a 17:00 hores (segona sessió)

COL·LABOREN



Generalitat de Catalunya



DESCRIPCIÓ DEL CURS

Curs intensiu de formació que presenta la disciplina del judo des de la vessant més educativa; fent servir una metodologia alternativa a la tradicional i fent servir el joc com a vehicle principal en el procés d'ensenyament – aprenentatge.

OBJECTIUS

- Introduir la disciplina del Judo com a recurs didàctic a l'àrea d'Educació Física per a l'etapa d'educació primària.
- Donar les eines necessàries per a poder desenvolupar exitosament unitats de programació (UD) que girin al voltant d'aquesta disciplina com a centre d'interès (activitats, jocs, dinàmiques de grups i elements motrius específics)
- Familiaritzar-se amb el vocabulari específic .
- Introduir-se en la filosofia que es desprèn de la seva pràctica.

FORMADOR

Miguel Angel Lira Quina

- Mestre especialista en Educació física i Ciències Experimentals
- Funcionari de carrera.
- Màster RETAN (Rendiment Esportiu: Tecnificació i alt nivell). INEFC.
- Entrenador Nacional de Judo
- Cinturó negre cinquè Dan de Judo
- Actual estudiant de doctorat en didàctica de l'educació Física.

PROGRAMACIÓ

Dilluns, 06 de juliol de 2015

- **Primera sessió (teòrica):** Història i filosofia del Judo; Aspectes formals i reglamentaris.
- **Segona sessió (pràctica):** Jocs introductoris

Dimarts, 07 de juliol de 2015.

- **Tercera sessió (pràctica):** Introducció al Ne Waza (primera part)
- **Quarta sessió (pràctica):** Introducció al Ne Waza (segona part)

Dimecres, 08 de juliol de 2015.

- **Cinquena sessió (pràctica):** Introducció al Nage Waza (primera part)
- **Sisena sessió (teòrica):** Judo i currículum. Presentació de bibliografia específica

Dijous, 09 de juliol de 2015

- **Setena sessió (pràctica):** Introducció al Nage Waza (segona part). Del joc al randori
- **Vuitena sessió (teòrica):** Taula rodona i tancament curs.





MATERIAL NECESSARI

- Roba esportiva per a les sessions pràctiques. Aconsellable pantalons llargs i dessuadora.
- Material d'escriptori per a les sessions teòriques.

El judo és una disciplina que té el seu origen al Japó feudal de finals del S XIX.

La seva pràctica s'ha estès arreu del món, sent prova olímpica des de l'Olimpíada de Tòquio 1961.

El judo es fonamenta en els valors dels esports moderns envoltat d'una filosofia oriental en la seva pràctica.

Aquestes característiques el defineixen com a una disciplina educativa i el prepara potencialment per ser considerat una didàctica en el desenvolupament de l'àrea d'Educació Física

Aquesta formació és part del desenvolupament d'una tesi doctoral a càrrec de l'INEFC de Bcn i la UB. Degut a aquesta circumstància el desenvolupament de la formació estarà vinculat al propòsit de l'esmentada tesi. Els participants d'aquesta formació es prestaran a formar part de l'estudi col·laborant dins del possible amb aquesta finalitat.

PREU

Per estudiants de menció d'educació física que ja ha participat en la primera part de l'estudi (qüestionari de percepció del judo): **Gratuit**

NÚMERO DE PLACES: 15 ALUMNES

CURS DE FORMACIÓ



EL JUDO COM A RECURS DIDÀCTIC A L'ÀREA D'EDUCACIÓ FÍSICA.

- una proposta desenvolupada a partir de metodologies alternatives -

Lloc:	Sala de Judo. INEFC de Barcelona
Adreça:	Av. de l'Estadi, 12, 08038 Barcelona
Durada:	12 hores
Dates:	Dilluns, 06 de juliol de 2015 Dimarts, 07 de juliol de 2015. Dimecres, 08 de juliol de 2015. Dijous, 09 de juliol de 2015
Horaris:	De 13:30 a 15:00 hores (primera sessió) De 15:00 a 15:30 hores (descans) De 15:30 a 17:00 hores (segona sessió)

COL-LABOREN



Anexo V. Diploma (ejemplo) de participación en la formación: El judo como recurso didáctico en el área de Educación Física. Universitat de Barcelona.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



El Dr. Josep Gustems, director del
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal
atorga aquest

Diploma

Per la seva participació el curs de formació

***El judo com a recurs didàctic
a l'àrea d'educació física***

De 15 hores, organitzades pel
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal,
dies 21 i 28 de febrer i 7 de març de 2015

Barcelona, març 2015

El Director del Departament



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Departament de Didàctica
de l'Expressió Musical i Corporal

La coordinadora del curs

La persona interessada

Anexo VI. Certificado de formador del curso: El judo como recurso didáctico en el área de Educación Física. Universitat de Barcelona.



UNIVERSITAT DE BARCELONA



Facultat de Formació del Professorat
Universitat de Barcelona

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal
Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Campus Mundet
Edifici de Llevant, 3ª planta. Despatx. 314
08035 – Barcelona
Tel. 93 4035007 / Fax. 93 4035017
<http://www.ub.es/demc>

Josep Gustems Carnicer, com a Director del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la Universitat de Barcelona,

FAIG CONSTAR: Que Miguel Angel Lira Quina amb DNI 43429886K ha impartit el curs Iniciació al Judo com a recurs didàctic a l'àrea d'educació física de 15 hores de durada, durant els dies 21 i 28 de febrer i 7 de març de 2015 en el curs 2014-2015 dins el programa de Doctorat de Didàctica de l'Educació Física.

Barcelona, 23 de març de 2015.



**Anexo VII. Cuestionario segunda fase investigación
(Versión lengua catalana)**

Doctorat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

Qüestionari Final.

***Percepció educativa y actitud docent relacionades amb el Judo
com a recurs didàctic dins del context escolar primari.***

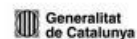


UNIVERSITAT DE BARCELONA



INEFC

Institut Nacional
d'Educació Física
de Catalunya



Generalitat
de Catalunya

Benvolgut/benvolguda

Agrair-te per avançar la teva predisposició a participar i recordar-te que totes les dades personals seran tractades de manera confidencial i en cap cas seran revelades amb finalitats divulgatives

El qüestionari que ompliràs és part d'una tesi doctoral, que està sota la tutela de l'INEFC de Barcelona i la UB, i que estudia la percepció dels docents vers el judo com a recurs didàctic a l'àrea d'educació física per l'etapa d'educació primària.

Sis plau, llegeix atentament les preguntes i respon amb rigor. Pensa que de les teves respostes i de les respostes dels teus companys s'extrauran dades imprescindibles per aquest estudi i es generaran conclusions al respecte.

Si tens qualsevol pregunta no dubtis en fer-me-la saber. Estic a la teva disposició

Atentament:

Miguel Angel Lira Quina

Doctorand en didàctica de l'educació física.

Data:

DNI.....

UNIVERSITAT:

NOM I COGNOMS:

A. Escala d'actituds sobre percepció de la disciplina del Judo com a eina educativa en el context de l'educació primària

A continuació et presentem una sèrie d'afirmacions que tenen relació amb la utilització de la disciplina del judo dins de les aules ordinàries a l'àrea d'Educació Física per part del mestre o la mestra especialista. Pren-te el seu temps per respondre a cadascuna de les diferents afirmacions indicant el grau en el què esta d'acord o en desacord. Marca amb una X el número que correspongui.

Rotundament en desacord = 1
Més o menys d'acord = 4

En desacord = 2
D'acord = 5

Més o menys en desacord = 3
Totalment d'acord = 6

1. El judo és un bon recurs didàctic a les programacions d'aula del cicle inicial a l'àrea d'EF. a l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
2. El judo és un bon recurs didàctic a les programacions d'aula del cicle mitjà a l'àrea d'EF. a l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
3. El judo és un bon recurs didàctic a les programacions d'aula del cicle superior a l'àrea d'EF. a l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
4. Introduir la pràctica del Judo pot ser motivador pels alumnes de cicle inicial de l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
5. Introduir la pràctica del Judo pot ser motivador pels alumnes de cicle mitjà de l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
6. Introduir la pràctica del Judo pot ser motivador pels alumnes de cicle superior de l'etapa primària.	1	2	3	4	5	6
7. Hi ha d'altres activitats físiques esportives a introduir dins de les programacions d'aula que poden ajudar més al desenvolupament de l'àrea d'EF.	1	2	3	4	5	6
8. La pràctica del judo pot causar contusions i/o lesions amb més importància o gravetat que altres activitats físiques.	1	2	3	4	5	6
9. El Judo es una disciplina plena de valors educatius i /o formatius.	1	2	3	4	5	6

Continua a la pàgina següent

La introducció del judo, com a recurs didàctic, dins de l'educació reglada i escolar a l'etapa primària ...						
10. pot ajudar a adquirir autocontrol.	1	2	3	4	5	6
11. ... pot ajudar a desenvolupar actituds de respecte cap als companys i el professorat.	1	2	3	4	5	6
12. ... fomenta una pràctica física esportiva dirigida al gènere masculí.	1	2	3	4	5	6
13. potencia la coeducació i la igualtat entre gèneres.	1	2	3	4	5	6
14. ... afavoreix la pràctica esportiva en l'àmbit de la salut, l'oci i el benestar físic.	1	2	3	4	5	6

B. Escala de valoració sobre el grau d'incidència de la disciplina del Judo com a eina educativa en el context de l'educació primària en l'assoliment i/o desenvolupament dels següents elements curriculars (continguts, objectius general d'àrea i competències bàsiques)

A continuació et presentem tres blocs d'elements curriculars. Marca amb una X el grau d'incidència que creus pot tenir la introducció del judo en el desenvolupament i/o assoliment de cada ítem i dins de les sessions d'educació física per a l'etapa primària.

Molt baix = 1

Baix = 2

Més o menys Baix = 3

Més o menys alt = 4

Alt = 5

Molt Alt = 6

Blocs continguts curriculars (relaciona la resposta amb el grau d'incidència).						
15. El nostre cos: imatge i percepció	1	2	3	4	5	6
16. Habilitats motrius	1	2	3	4	5	6
17. Capacitats condicionants	1	2	3	4	5	6
18. Activitat física i salut	1	2	3	4	5	6
19. Expressió corporal	1	2	3	4	5	6
20. El joc	1	2	3	4	5	6
Objectius generals d'àrea (relaciona la resposta amb el grau d'incidència).						
21. Conèixer, acceptar i valorar el propi cos i l'activitat física com a mitjà d'exploració per a l'elaboració de l'auto imatge, l'autoestima i l'autoconfiança	1	2	3	4	5	6
22. Apreciar els efectes beneficiosos envers la salut de l'exercici físic i de l'adquisició d'hàbits higiènics, alimentaris i posturals.	1	2	3	4	5	6
23. Utilitzar el coneixement del propi cos, les capacitats físiques i les habilitats motrius per resoldre i adaptar el moviment a les necessitats o circumstàncies de cada situació.	1	2	3	4	5	6

Continua a la pàgina següent

24. Seleccionar i aplicar de forma eficaç i autònoma, principis i regles per resoldre problemes motors en la pràctica d'activitats físiques.	1	2	3	4	5	6
25. Participar en jocs com a element d'aproximació als altres, seleccionant les accions i controlant l'execució de les mateixes, prèvia valoració de les pròpies possibilitats.	1	2	3	4	5	6
26. Regular i dosificar l'esforç, assolint un nivell d'autoexigència d'acord amb les pròpies possibilitats i les característiques de la tasca.	1	2	3	4	5	6
27. Explorar les possibilitats i recursos expressius del propi cos per comunicar sensacions, emocions i idees.	1	2	3	4	5	6
28. Compartir i gaudir de l'exercici físic i de l'expressió i comunicació corporal en col·lectivitat mitjançant el joc, la dansa i qualsevol activitat física que comporti el desenvolupament de la persona.	1	2	3	4	5	6
29. Participar en activitats físiques compartint projectes, establint relacions de cooperació per assolir objectius comuns sense discriminacions, per mitjà de la participació solidària, tolerant, responsable i respectuosa i resolent els conflictes mitjançant el diàleg.	1	2	3	4	5	6
30. Conèixer i valorar la diversitat d'activitats físiques, lúdiques i esportives com a elements culturals, propis i d'altres cultures, mostrant una actitud crítica tant des de la perspectiva de participant com d'espectador/a.	1	2	3	4	5	6
Competències bàsiques (relaciona la resposta amb el grau d'incidència).						
31. Coneixement i interacció amb el món	1	2	3	4	5	6
32. Competència social i ciutadana	1	2	3	4	5	6
33. Competència cultural i artística	1	2	3	4	5	6
34. Competència comunicativa	1	2	3	4	5	6
35. Tractament de la informació i competència digital	1	2	3	4	5	6
36. Competència aprendre a aprendre	1	2	3	4	5	6
37. Autonomia i iniciativa personal	1	2	3	4	5	6

C. Preguntes d'interès relacionades amb el context d'estudi

- 1. Valora en la següent escala el potencial educatiu (capacitat funcional per a desenvolupar les directrius curriculars) de la disciplina del judo. A més puntuació més potencial educatiu.**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. Valora les següents afirmacions fent servir la següent escala:

Rotundament en desacord = 1

En desacord = 2

Més o menys en desacord = 3

Més o menys d'acord = 4

D'acord = 5

Totalment d'acord = 6

Com a futur mestre especialista en EF. considero que tinc les competències necessàries per introduir el judo dins de les programacions d'aula.

Conec literatura específica sobre mètodes d'iniciació al judo per introduir-lo a les programacions d'aula.

Per poder introduir el judo dins les programacions d'aula necessitaré de recursos materials específic i cars.

La introducció del judo, com a recurs didàctic, dins de l'educació reglada i escolar a l'etapa primària desenvolupa agressivitat entre els seus practicants.

1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6

3. Aconsellaries aquesta formació a altres companys i companyes.

Si

No

4. Aconsellaries introduir aquesta formació com a assignatura dins dels estudis reglats de formació del professorat.

Si

No

Moltes gràcies per la teva col·laboració

Anexo VIII. Comparativa de datos entre los momentos pre formación y post formación para los ítems que componen la escala de actitud y la escala de opinión.

Valores medios y desviación típica para cada uno de los ítems que componen la escala de actitud.

			Pre formación						Post formación			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	Desfavorable		Favorable		<i>M</i>	<i>DT</i>	Desfavorable		Favorable	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Factor 1 (bondad como recurso didáctico por ciclos educativo)												
A1. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo inicial de primaria.	3,10	1,197	3	30	7	70	5,50	,527	0	0	10	100
A2. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo medio de primaria.	3,90	1,101	4	40	6	60	6,00	,000	0	0	10	100
A3. El Judo es un buen recurso didáctico para el desarrollo de las programaciones de aula al ciclo superior de primaria.	5,00	1,247	1	10	9	90	6,00	,000	0	0	10	100
Factor 2 (motivación atribuida al alumnado por ciclos educativos)												
A4. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo inicial.	3,70	1,949	5	50	5	50	5,60	,699	0	0	10	100
A5. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo medio.	4,50	1,080	2	20	8	80	6,00	,000	0	0	10	100
A6. Introducir la práctica del judo puede ser motivador para los alumnos de ciclo superior	5,10	,876	1	10	9	90	6,00	,000	0	0	10	100
Factor 3 (valoraciones generales sobre la inclusión del judo)												
A8 (REC). Hay otras actividades físicas y deportivas que podemos introducir en las programaciones de aula que nos ayuden más en el desarrollo del área de Educación Física.	3,00	1,633	7	30	3	30	4,70	,823	0	0	10	100
A9 (REC). La práctica del judo puede causar contusiones y/o lesiones de más importancia o gravedad que otras actividades físicas.	4,80	1,033	1	10	9	90	5,70	,483	0	0	10	100
C1. El judo es una disciplina llena de valores educativos y/o formativos.	5,10	,738	0	0	10	100	5,90	,316	0	0	10	100
C3. La introducción del judo, como recurso didáctico puede ayudar a adquirir autocontrol.	5,40	,699	0	0	10	100	5,50	,707	0	0	10	100
C5. La introducción del judo puede ayudar a desarrollar actitudes de respeto hacia los compañeros y el profesorado.	5,10	,994	1	10	9	90	5,80	,422	0	0	10	100
C7 (REC). La introducción del judo fomenta una práctica físico deportiva dirigida al género masculino.	5,50	,972	1	10	9	90	6,00	,000	0	0	10	100
C8. La introducción del judo potencia la coeducación y la igualdad entre géneros.	4,50	1,434	3	30	7	70	5,70	,483	0	0	10	100
C10. La introducción del judo favorece la práctica deportiva en el ámbito de la salud, el ocio y el bienestar físico.	4,70	1,160	1	10	9	90	5,50	,703	0	0	10	100

Teórica Incidencia curricular del judo en los diferentes Contenidos generales de Área (LEC -LOE)

	Datos grupo momento Pre Formación								Datos grupo momento Post Formación							
	M_1	DT_1	Baja		Moderada		Alta		M_2	DT_2	Baja		Moderada		Alta	
			f	%	f	%	f	%			f	%	f	%	f	%
Bloque de contenidos																
D1. Nuestro cuerpo: imagen y percepción	4,70	1,160	1	10	2	20	7	70	5,80	,422	0	0	0	0	10	100
D2. Habilidades motrices	4,80	1,229	1	10	2	20	7	70	5,90	,316	0	0	0	0	10	100
D3. Capacidades condicionantes	4,30	,823	0	0	7	70	3	30	5,50	,527	0	0	0	0	10	100
D4. Actividad física y salud	4,70	,823	0	0	3	30	7	70	5,50	,707	0	0	1	10	9	90
D5. Expresión corporal	3,80	,919	0	0	7	70	3	30	4,60	1,174	0	0	5	50	5	50
D6. El juego	4,70	,675	0	0	4	40	6	60	6,00	,000	0	0	0	0	10	100

Teórica Incidencia curricular del judo en los diferentes Objetivos Generales de Área (LEC -LOE)

	Datos grupo momento Pre Formación								Datos grupo momento Post Formación							
	M_1	DT_1	Baja		Moderada		Alta		M_2	DT_2	Baja		Moderada		Alta	
			f	%	f	%	f	%			f	%	f	%	f	%
Bloques de Objetivos Generales de Área																
D7 Conocer, aceptar y valorar el propio cuerpo y la actividad física como un medio de exploración para la elaboración de la autoimagen, la autoestima y la autoconfianza.	4,80	1,033	0	0	2	20	8	80	5,70	,483	0	0	0	0	10	100
D8. Aprender los efectos beneficiosos del ejercicio físico relacionados con la salud y la adquisición de hábitos de higiene, alimentarios y posturales.	4,50	,850	0	0	5	50	5	50	5,30	,823	0	0	2	20	8	80

Continúa de la tabla anterior.

D9. Utilizar el conocimiento del propio cuerpo, las capacidades físicas y las habilidades motrices para resolver y adaptar el movimiento a las necesidades o circunstancias de cada situación.	5,40	,843	0	0	2	20	8	80	5,80	,422	0	0	0	0	10	100
D10. Seleccionar y aplicar de forma eficaz y autónoma, principios y reglas para resolver problemas motrices en la práctica de actividades físicas.	4,80	,789	0	0	4	40	6	60	5,50	,527	0	0	0	0	10	100
D11. Participar en juegos como elemento de aproximación a otras personas, seleccionado las acciones y controlando la ejecución de las mismas, previa valoración de las propias posibilidades.	5,10	,944	0	0	2	20	8	80	5,70	,675	0	0	1	10	9	90
D12. Regular y dosificar el esfuerzo, alcanzando un nivel de auto exigencia de acuerdo con las propias posibilidades y las características del trabajo a realizar.	4,80	,919	0	0	3	30	7	70	5,50	,707	0	0	1	10	9	90
D13 .Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo para comunicar sensaciones, emociones e ideas	3,40	1,174	2	20	7	70	1	10	4,90	,994	0	0	3	30	7	70
D14. Compartir y disfrutar del ejercicio físico y de la expresión y comunicación corporal en colectividad mediante el juego, la danza y cualquier actividad física que conlleve el desarrollo de la persona.	3,60	,966	1	10	7	70	2	20	5,30	,316	0	0	1	10	9	90
D15. Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, sin discriminaciones, per medio de la participación solidaria, tolerante, responsable y respetuosa y resolviendo los conflictos mediante el dialogo.	4,80	,632	0	0	3	30	7	70	5,90	,316	0	0	0	0	10	100
D16. Conocer y valorar la diversidad de actividades físicas, lúdicas y deportivas como elementos culturales, propios y de otras culturas, mostrando una actitud crítica desde la perspectiva de participante como de espectador.	4,70	,823	0	0	3	30	7	70	5,60	,699	0	0	1	10	90	100

Teórica Incidencia curricular del judo en las competencias relacionadas con el área de Educación Física (LEC -LOE)

	Datos grupo momento Pre Formación								Datos grupo momento Post Formación							
	M_1	DT_1	Baja		Moderada		Alta		M_2	DT_2	Baja		Moderada		Alta	
			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%			<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bloque de competencias básicas																
D17. Conocimiento e interacción con el mundo	3,90	1,524	2	20	4	40	4	40	5,00	,816	0	0	3	30	7	70
D18. Competencia social y ciudadana	4,50	1,354	1	10	4	40	5	50	5,60	,699	0	0	1	10	9	90
D19. Competencia cultural y artística	3,90	1,197	1	10	6	60	3	30	4,70	1,059	0	0	5	50	5	50
D20. Competencia comunicativa	4,20	,789	0	0	6	60	4	40	5,50	,707	0	0	1	10	9	90
D21. Tratamiento de la información y competencia digital	2,50	,707	6	60	4	40	0	0	3,80	1,229	0	0	6	60	4	40
D22. Competencia de aprender a aprender	4,80	1,229	0	0	4	40	6	60	5,80	,422	0	0	0	0	10	100
D23. Autonomía e iniciativa personal	5,30	,823	0	0	2	20	8	80	5,90	,316	0	0	0	0	10	100

Anexo IX. Transcripción Focus Group.

PREGUNTA 1: ¿Cuál es el grado de satisfacción de la formación realizada?

Temporalidad video: 1'16" - 4'20"

1.1. Respuestas.

S2: "... el **nivel de satisfacción es muy alto**; sobre todo porque las **clases son muy dinámicas** y creo que los **objetivos se han cumplido**"

S3: "...yo estoy de acuerdo con mi compañero... el **nivel de satisfacción es bastante alto**

Explica su caso... "**yo vengo de ciclos formativos (hace seis años) en que practiqué judo pero a otro nivel; más competitivo**"... "**era más reticente a realizar el judo**"... "**por eso me han gustado estas tres sesiones**"

S1: "Yo igual, **muy alto. Trabajar el judo a partir de juego colaborativos**, nunca me lo hubiera imaginado, siempre lo he visto muy individual, uno contra uno, combates... trabajado con niños es divertido... **si yo me lo he pasado bien un niño mucho más**"

S4: "Yo también, **muy alto**... aparte yo ya había hecho otro curso de judo, totalmente distinto"... "el primer día venía sin ganas, el día de antes estaba diciendo no voy a ir... al final vine"...vine con miedo, judo: a ver que hostias me van a dar"...y luego me lo pase genial y se aprende el judo desde una **metodología muy positiva**".

S5: "Soy un apasionado de los deportes de contacto"... "no había practicado judo, pero si deportes parecidos"...me pareció interesante... **más aplicable... por qué no tiene impactos**... me interesaba porqué el trabajo fin de grado (TFG) lo voy a orientar sobre esto (judo); "grado de **satisfacción muy alto** por el **tema de la metodología que se usado**". "Fuimos a otro curso que era más tradicional, y nos ha servido para poder comparar..."

S6: "En mi caso también es **muy alto**, la **metodología me ha gustado mucho** porqué a partir del juego surgen cosas con relación a la disciplina (se entiende judo); en cambio imitando no tienes tanto rango de libertad para hacer y para aprender..."

S2 (2): “Se rompe el cliché de cómo enseñar el judo de manera tradicional a **enseñarlo a través del juego...creo que enriquece mucho**”

PREGUNTA 2: ¿Habéis encontrado adecuados los contenidos para el nivel que podéis impartir?

Temporalidad video: 4'25'' - 8'04''

2. 1. Respuestas.

S1: “Yo he visto una progresión; empezar por lo más básico....para ir adecuando el nivel según el ciclo”... “lo he visto adecuado”

S6: “Yo también, va en paralelo a lo que se nos pide que enseñemos... cumple los requisitos para poder enseñar lo que nos piden que enseñemos”

S5: “Se ha visto que tú eres maestro de Educación Física y desde la teoría o la práctica... yo he practicado artes marciales y no me las han enseñado como tú lo has hecho, tú lo has enseñado como se enseña en Educación Física o como yo lo recuerdo pero un contenido que no me lo han enseñado nunca así; siempre era más tradicional... tú has dado espacio para la intuición, para el descubrimiento”.

Moderador: ¿Creéis que de alguna manera es importante que la persona que imparta este tipo de sesiones se haya formado como profesor de Educación Física y además sea especialista en judo?

S2: “Yo creo que es un plus; el hecho de que una persona venga del mundo del judo enriquece mucho y además que tenga la parte didáctica le da el complemento, pero no quiere decir que un persona que no venga del judo y no lo conozca en profundidad no lo pueda hacer”

S3: “Yo estoy más en la segunda línea que dice él. No por ser un experto estás en mejor condiciones; no tiene que ser un requisito. Hay gente que si ya tiene una base... nosotros con esta mínima base si nos pusiéramos un poco más también podríamos ser totalmente...”

Moderador: ¿Y para que yo os haya podido transmitir el judo de esta manera pensáis que puede ser porqué al ser especialista en judo y profesor en Educación Física sale este producto?

Imagen: Se entiende un “SI” generalizado; reafirmación entre sujetos

S6: “La didáctica...es decir, tu puedes saber mucho de judo pero si no sabes cómo enseñarlo, o que claves necesitas para que los niños, o las personas que lo estén aprendiendo, sepan cómo hacerlo...quizás sabes mucho de judo pero explicas: *esto se hace así*...y tu cómo lo entiendes así te parece simple pero las personas que están aprendiendo no lo entienden”.

S2: “Un poco es el tema de saber técnica pero no saber enseñar, el saber enseñar complementa, y partir de los juegos creo que es una orientación de maestro no de una persona técnica de judo”

S5: “Tu objetivo también es pedagógico y no tanto competitivo; lo que decíamos de no formar campeones sino tener un grupo cohesionado. En mi caso voy a buscar el paralelismo para trabajar el *booling*...nos sirve el tema de valores, cohesión, trabajo grupal, colaboración”

PREGUNTA 3: ¿La coherencia entre lo que se ha explicado (teórico) y lo que se ha vivenciado (práctico) creéis que existe?

Temporalidad video: 8’27” - 10’09”

3. 1. Respuestas.

S2: Asume gestualmente.

S4: Asume gestualmente.

S5: “Yo creo que sí. Desde la propia experiencia yo he tenido dudas hasta el momento final del curso...he visto la progresión pedagógica y hasta que no has hecho el

combate...como que es más competitivo pierdes esta opción más pedagógica, y te das cuenta quizás que el combate no lo es. Yo quizás lo hubiese usado pero habiéndolo vivenciado no lo voy a usar, creo. Es la parte que puedes obtener la crítica más fácil. Si yo como adulto he perdido un poco más la calma, imagínate con críos; es mucho más fácil, el autocontrol no es el mismo. Tú mismo te vas a tirar piedras sobre tu tejado si haces combates en un colegio (pienso)”

Moderador: ¿Creéis que enfocar el judo hacia el combate es un error pedagógico?

Unanimidad general (expresada verbal y gestualmente) hacia el “SÍ” en el ámbito reglado escolar.

S2: “Si el objetivo es enseñar otras cosas que no es el judo, porqué se enseñan muchas más cosas aparte de judo...yo creo que te puedes perder muchas cosas de las que te puede dar el judo como herramienta educativa”.

S3: “Creo que no tenemos que mezclar el ámbito educativo con el formatico extraescolar”

Hacer un bombardeo de ideas sobre lo que os ha parecido el curso

Temporalidad video: 10'10'' - 11'00''

Respuestas.

- Divertido, interesante, recursos, diferente, dinámico, innovador, un reto (S3)...

Moderador: ¿Un reto?

S3: “Sí, porque yo pensaba que el judo era totalmente diferente... a lo que yo había vivido; y ahora es un reto, con ganas, motivado a poder enseñar una cosa que antes estaba reticente...ahora veo con otros ojos el poder hacerlo porque yo me veo capaz; una cosa que no me gusta no puedo enseñarles a los niños...una cosa no la haces con ganas los niños no aprenden. Ahora sí que me veo con ganas de que los niños aprendan”

PREGUNTA 4: ¿Se han cumplido vuestras expectativas respecto a la formación realizada?

Temporalidad video: 11'10'' - 11'15''

4. 1. Respuestas.

“SI” unánime (de manera verbal y gestual)

Punto temporal (11'30''). Moderador hace girar la hoja que había repartido al principio de la sesión con las definiciones de metodología tradicional, alternativa horizontal y alternativa vertical. Deja un tiempo prudencial para leer estas definiciones y volver a la ronda de preguntas.

PREGUNTA 5: A partir de las definiciones que se han facilitado ¿en qué posicionamiento metodológico situarías el trabajo presentado para la enseñanza del judo?

Temporalidad video: 11'15'' – 16'40''

5. 1. Respuestas.

Respuesta unánime (verbal y gestual) clasificándolo como alternativo al tradicional. Se abre debate entre visión horizontal o vertical.

S5: “Creo que es **horizontal**. En mi caso, porque yo no he hecho nunca judo, pero sí que he practicado deportes de contacto...lo que se ha enseñado aquí es válido para cualquier deporte de oposición...incluso hasta para un rugby, los desplazamientos laterales, las fintas...”

S2: "De hecho, todos los juegos que hemos hecho...se hacen muchos ejercicios que son aplicables a muchos deportes, tanto de contacto como no contacto, porque se trabajan desplazamientos laterales, se trabaja velocidad, equilibrio...todo eso es común a muchos deportes...en ese punto creo que es **horizontal**".

S5: "Has usado balones en judo; el hecho de usar balones te mezcla varias disciplinas de balón"

S2: "...de manipulación objetos que el judo no tiene"

S6: "Escuchando lo que han dicho, creo que sí, son modelos horizontales de enseñanza pero también creo que son modelos verticales porque...hay una progresión de los juegos desde la versión mini del deporte hasta la versión definitiva del mismo...creo que lo hemos vivido (experimentado) y presentan una alternativa de aproximación simultánea de los elementos técnicos y tácticos"

S2: "Quizás es una mezcla de los dos"

S5: "Sí". De manera contundente

S4: "Sí, es una mezcla de los dos"

PREGUNTA 6: ¿Os parece adecuado este método para la introducción del judo a nivel escolar en las programaciones del área de Educación Física y por qué?

Temporalidad video: 16'40" - 20'48"

6. 1. Respuestas.

S1: "Creo que sí, porque aquí el protagonista es el niño; el profesor es como un guía quien presenta diferentes maneras de hacer una actividad y el niño va experimentando"

S2: "Creo que es muy vivencial...para mí tiene dos partes, una que es muy vivencial y otra que da mucha autonomía a los alumnos"

S3: "Engloba muchas competencias, muchos contenidos aparte del código de valores que tiene implícito, que también es muy importante. Como dice S1, la competencia de aprender a aprender es presente todo el rato en este tipo de juegos. Son los mismos niños a medida que van trabajando se van dando cuenta de cómo hacer, de cómo se ve uno, que

capacidades tienen uno, que limitaciones tienen otros, incluso ellos, es un continuo aprendizaje”

S4:”A parte de todo lo que han dicho, hemos visto nosotros mismos, en el último día, cuando hemos repasado todas las sesiones que se cumplen los contenidos, objetivos y competencias básicas; a parte del que el niño aprende y la interacción que hacen entre ellos, nosotros mismo lo hemos podido ver, el primer día era un...que me toque con el que conozco, y el último día era: voy a por ti”.” **Nos hemos cohesionado como grupo, que no nos conocíamos**”. En una escuela para el tema de la exclusión...en Educación Física pasa, no voy con ese porque es malo, eso no pasa en esta dinámica...todos participan...además de ser un deporte innovador. No es lo que tradicionalmente se hace en la escuela (fútbol, básquet, vóley)... deportes en equipo y de competición”

S5:”**La metodología alternativa te permite defender un deporte que está estigmatizado negativamente.** No lo trabajas tan explícitamente; está difuminada la línea entre que deporte es porque hay una mezcla de juegos que te van llevando progresivamente a él y puede ayudar...el primer día no puedes empezar proyectando al otro, ni quizás usando un kimono. Has empezado desde suelo quizás para evitar los impactos desde pie. Es quitarle las barreras...si tú puedes buscar la vía pedagógica...de contraponer la competición con lo que tú realmente buscas en un colegio.

S6:”Estoy totalmente de acuerdo con lo que han dicho, llevar el judo a Educación Física no implica hacer competición...las actividades a partir de los juegos haces judo sin tener que competir uno contra uno directamente y a ver quién gana”

PREGUNTA 7: ¿Creéis que la percepción que tenga un docente sobre un determinado recurso influye para su selección y poder formar parte de sus planteamientos didácticos?

Temporalidad video: 21’00 – 22’57”

7. 1. Respuestas.

De manera unánime aprueban verbalmente y gestualmente la pregunta en positivo.

S1:” El profesor va a lo que domina”

S6:”Incluso, ya no sólo es elegirlo sino como llevarlo a cabo. Por ejemplo, te puede gustar, o no, un deporte pero sabes que los tienes que hacer, lo pones en tu programación pero si no te gusta lo vas a llevar a cabo de una manera que no sería la misma que si te gustase y eso también influye a la hora de aprender”

S2:”También influye el conocimiento. Si no tienes ningún conocimiento de ese deporte y sólo conoces de oídas... a lo mejor no te lo planteas, no es factible o no es aplicable didácticamente”

S3:”Como maestros de Educación Física tenemos que programar un montón de contenidos y muchas cosas que queremos hacer no se pueden hacer, porque tú te lo planificas todo y tienes que eliminar cosas... entonces... ¿a qué vas?...a lo seguro, a lo que sabes hacer, donde tú mismo y los chavales se van a sentir cómodos, es la única forma que se aprende...si tengo que excluir alguna cosa será aquello que le tenga menos gracia o menos conocimiento.

PREGUNTA 8: ¿Pensáis que la metodología en la que se presente ese recurso puede influir en dicha percepción?

Temporalidad video: 23’00” – 26’00”

8. 1. Respuestas.

De manera unánime afirman verbalmente y gestualmente.

S5:”El clic que hayamos podido hacer ha sido este, y más viniendo en mi caso de otro curso parecido pero de metodología tradicional y haber practicado los deportes de estilo similar desde la metodología tradicional no lo veía muy aplicable. Le has dado una base común que te sirve para trabajar y hacer transferencias a otros deportes como gimnasia deportiva, rugby

Moderador. ¿Vosotros tenéis la impresión que no sólo se hacen transferencias a deportes de lucha con agarre sino que también a otro tipo de deportes?

Parte del grupo afirma

S5: "Las caídas, trabajos de ojos cerrados, el tema del equilibrio..."

El moderador hace un apunte que por falta de tiempo no se han trabajado actividades con los ojos vendados.

S5 apunta que sería un buen material para trabajar discapacidades.

S4: "El trabajo de habilidades motrices básicas...puedes adaptar este tipo de juegos y metodología a lo que tú quieras trabajar. Si realmente te gusta esta metodología y apuestas por ella...es importante que el profesor se divierta con lo que hace, que disfrute"

S2: "Es la contraposición que se comenta aquí, entre el modelo técnico y el alternativo, entre un modelo clásico de enseñanza y el constructivismo, es la oposición...enseñas algo técnico que lo vas explicando y que la gente lo copie o realmente buscas que la gente se implique y vayan saliendo cosas. **Es la noche y el día.**

S3: "Se puede hacer una cierta transferencia de la educación en valores del judo a otros tipo de deportes, y ya no sólo a deportes sino al día a día de cada persona. Se enseña a ser cortés, el respeto, la amistad...todo eso no se va a evaporar de por sí...si se sigue trabajando en judo y en otros deportes...es un principio para educar a las personas"

S5: "Lo que hablábamos de higiene, cortarte las uñas, unos calcetines para antes...porque si los llevo de la bambas (calzado deportivo) van a oler...creo eso es transferible.

PREGUNTA 9: Si se hubiese presentado el judo bajo otro tipo de metodología ¿creéis que vuestra percepción hubiese sido la misma?

Temporalidad video: 26'00 – 27'45"

9. 1. Respuestas.

Unánimemente existe una respuesta negativa.

S1: "Yo no hubiese vuelto"

S3: "Yo tenía en mente al judo como agresivo, de contacto...yo un deporte así no lo quiero"

S1: "Yo no lo veía educativo como para trabajarlo con niños"

S5: "Yo no lo veía defendible; el otro curso en el que fui...si yo tengo que defenderle a mi director de mi futuro colegio, a los padres de mis futuros alumnos...defenderles una metodología tradicional de judo para Educación Física en un colegio es indefendible. Si le puedes dar este valor transversal...diferente, nuevo...es que tiene más."

S4: "Cómo dije antes yo venía sin ganas a este curso y el otro día pensaba: jolín, sólo queda una clase".

Moderador (entre risas): ¿Si queréis hacemos otro día?...

S2: "Pues sí, sí"

S4: "El otro curso sólo fue un día, dos horas, y era un: quiero irme ya, estoy harta de que me tiren al suelo"

S5 (haciendo referencia a la S4): "Es que no vas a volver a querer repetir, no quieres repetir."

PREGUNTA 10: ¿En qué grado creéis que es importante experimentar en primera persona un recurso para descubrir sus posibilidades?

Temporalidad video: 27'50" – 28'10"

10. 1. Respuestas.

S4: "Totalmente, plenamente"

Moderador: ¿Si yo explico un power point y os doy cuatro libros no llega igual, no?

Unánimemente el grupo responde “NO” a esta pregunta

PREGUNTA 11: Después de la formación recibida ¿en qué medida ha cambiado tu percepción del judo en general y educativa en particular?

Temporalidad video: 28'32" – 30'05"

11. 1. Respuestas.

S1: "Al principio venía con la idea de competir, competir, competir, no sé, técnica y no me imaginaba que íbamos hacer tantos juegos"

S6: "La dinámica creo que ninguno de nosotros hubiese imaginado que sería así".

S1 y S2: Asumen gestual y verbalmente

S5: "Quería pensar que un método era posible pero como no lo conocía yo no lo hubiera podido implementar o defender. Me va a servir para en un futuro poderlo aplicar. Mi TFG lo quiero orientar en este aspecto y este curso me va a servir para defenderlo... la opinión que se tiene desde fuera no es la que corresponde y te ponen *palos en la ruedas* cuando tú quieres llevarlo a cabo. Tienes que defenderlo muy bien si quieres pasar la primera criba.

Moderador: ¿Tú quieres decir que en propio mundo universitario has encontrado por parte del profesorado tabús sobre este tipo de actividades?

S5: "Sí, y limitaciones... suerte que me facilitaste documentos que muestran el judo en el currículum"

PREGUNTA 12: ¿En cuál de las líneas que definen el judo (arte marcial, deporte, método de Educación Física) lo ubicaríais después de haber realizado la formación?

Temporalidad video: 30'07 – 34'20"

12. 1. Respuestas.

Se crea silencio en el grupo y sólo interviene tímidamente S1: “método de Educación Física”.

Moderador: Vamos a ir por partes... ¿arte marcial?

De manera parcial contestan gestualmente y verbalmente de manera negativa

S5:”Para mi arte marcial significa impacto, es decir puñetazo, patadas...

S3:”Y más agresividad”

Moderador: ¿Entonces podemos decir que las personas que lo definen como arte marcial le están haciendo un flaco favor a esta disciplina?

S4:”Para mí es gente que no lo conoce”

S3:”En función de la metodología que utilices”

S2:”El tema es el enfoque y cuál es el objetivo que se consigue con las clases que estás haciendo”

Se aparca el concepto de arte marcial y se pasa a debatir entre deporte y método de Educación Física.

S5:”Yo creo que una cosa no es excluyente con la otra...creo que un deporte de contacto puede ser un buen método de Educación Física, en este caso. Creo que son las dos”.

S4:”Yo también veo parte de las dos cosas pero lo veo más método de Educación Física que no deporte (de combate con agarre).

S5:”Yo creo en función de la metodología lo convertirá en una cosa u otra”.

El grupo parcialmente asume esta última intervención.

S6:”La metodología que se nos ha impartido tira más a método de Educación Física, por la manera en la que se ha planteado, que deporte.

S4:”Hemos tenido más Educación Física que deporte”

El **moderador** interviene y plantea la consideración de enfocarlo como método de Educación Física donde la competición es la excelencia de la práctica reservada para practicantes de un determinado nivel. Un método que puede dar cabida en función al tratamiento didáctico a una población más amplia.

PREGUNTA 13: ¿Veis la disciplina del judo con aplicabilidad pedagógica en Educación Física para la Etapa Primaria? ¿En qué grado?

Temporalidad video: 34’22” – 35’38”

13. 1. Respuestas.

S6:”Yo sí que la veo **aplicable en un grado de un 100%** porque ya hemos visto que trabaja las habilidades motrices básicas, la lateralidad...todo lo que pide el currículum se podría llevar a cabo con la metodología que se nos ha impartido a través del judo”

S4:”Y adaptando a los diferentes ciclos”...”yo voy hacer el TFG también del judo...voy hacer una propuesta de intervención y la voy a llevar a cabo en un colegio que estoy haciendo prácticas...**totalmente aplicable**”

Moderador: ¿A nivel de ciclos cómo lo veis, sirve más para uno que para otro, o a partir de lo que se ha explicado se puede adaptar para cada uno de ellos?

S4: "Se puede adaptar"

El grupo asume esta afirmación.

S5: "Suficientemente completo"

S2: "Si partes de los juegos puedes complicarlos más o menos y puede valer para los diferentes ciclos según la complicación que le des a cada juego"

PREGUNTA 14: ¿Cuáles creéis que son los puntos fuertes para elegir el judo como recurso didáctico?

Temporalidad video: 35'38" – 39'00"

14. 1. Respuestas.

S3: "Sin duda alguna los valores que tiene"... "Yo como maestro...tu puedes tener tu planificación que si surge un problema en clase primero se trata de solucionar eso...antes las actitudes y normas a la enseñanza en sí de cualquier tema. Ya puedan ser ciencias... o lo que sea"

Moderador: ¿Los valores los has visto trabajados cuando hemos hecho las sesiones?

S3: "Sí, el tema de amistad que ha dicho S4, que al principio nos acercábamos a quien más conocíamos y luego a cualquiera...el tema del respeto, saludo...todos los valores que se han dicho se han visto reflejados luego de manera vivencial"

S2: "En cierta manera tan válido como otros deportes...es importante la metodología que se ha utilizado que da recursos para utilizar como en todos los deportes. El judo es un específico dentro de todos los deportes...la metodología es lo que te da ese juego...más que el propio judo, que sí que tiene cosas inherentes que dan un plus como lo que decía de los valores pero más bien es la metodología".

S5: "... en el TFG lo voy a usar para defender el valor educativo del judo en las aulas con *booling*. El tema del *booling* no lo quería hacer porque yo ya creo en el valor educativo.

No es que no lo quisiera hacer, es que me lo propuso mi profesora de la universidad como para aumentar el reto. Realmente es difícil porque si existe bullying implica violencia física muchas veces, y tú puedes dar la vuelta, y yo el judo lo puedo utilizar mal y puedo usarlo como violencia. En este caso voy a tenerlo que defender bien...no es que yo enseñe judo para que se sepa defender sino que a través del judo vamos a cohesionar esta clase para que no se tengan que defender”

S4:”Se pueden trabajar paralelamente muchas cosas...a parte de la Educación Física...valores y compañerismo.

Moderador hace referencia a la finalidad última del judo como método de bienestar social.

PREGUNTA 15: ¿Y los puntos débiles que lo puedan dejar fuera de los planteamientos didácticos de los profesores y profesoras?

Temporalidad video: 39’00 – 41’25”

15. 1. Respuestas.

S1:”Las familias...muchas veces tienen miedo a trabajar con deportes que requieren contacto...las familias quizás lo rechazan”

Moderador:” Ideas preconcebidas por parte de las familias”

S1:”Sí”

S3:”En cierto modo, aunque suene a excusa, el tema del material...tatami...si no tienes los recursos suficientes es un motivo para no poder hacer...aunque hayamos visto que sí que hay ejercicios que se pueden poner en práctica.

Moderador: “Yo estoy contigo, lo hablábamos el otro día, todas las escuelas deberían tener una sala, ya no de judo, adaptada para hacer muchísimas cosas. No se va a trabajar de la misma manera si tienes un tatami que si tienes que adaptar las instalaciones”

S5: "...siempre te puedes mover, ir a la playa que tienes arena, al parque que tienes al lado un vez al mes y usar el césped...o poner un quitamiedos y montar un tatami...si realmente quieres todos los colegios tiene colchonetas...no podrás tecnificar mucho pero para hacer suelo, de rodillas"

S2: "Una desventaja que veo es la metodología, si utilizas la técnica creo que es un problema porque te estás perdiendo la parte didáctica".

PREGUNTA 16: Después de la formación realizada ¿creéis que pueden existir ideas preconcebidas y sin fundamento que pueden actuar de freno para que el judo esté presente en los planteamientos didácticos de docentes, ¿o por el contrario son fundamentadas?

Temporalidad video: 41'25 – 42'20"

16. 1. Respuestas.

S1 reafirma la exposición anterior referente a las reticencias de las familias

S5: "También algunas fundamentadas por aplicar un mal método y querer traspasar un método profesional o extra educativo...de fuera del colegio... deportivo de elite, implementarlo para todos no es válido"

S2: "De hecho pasa con otros deportes, por ejemplo el futbol es más agresivo de lo que tendría que ser"

PREGUNTA 17. ¿Pensáis que una formación de estas características puede hacer cambiar parcial o totalmente esa tendencia?

Temporalidad video: 42'20" – 44'10"

17. 1. Respuestas.

S4: "Completamente, realmente lo experimentas. No es lo igual que te cuenten este método que vivirlo tú. Quizás tengas esas ideas preconcebidas y no lo ves, si no lo haces no puedes cambiar"

Moderador: ¿Las ideas preconcebidas que teníais se han esfumado?

S4: "Sí" (de manera rotunda)

S1 asume con la cabeza

S6 asume con la cabeza

S5: "Yo no las tenía mucho"

S3: "...es que se han trabajado de manera superficial...cuando yo trabajé era muchas técnicas, tenías que aprenderte mucho movimientos, era básicamente hacer eso, no habían juegos, no te aprendías divirtiéndote...ahora veo que...como tú te estás divirtiendo ahora aprendes. Antes ibas haciendo y tenías que memorizar nombres que a ti te daban igual"

PREGUNTA 18. ¿En qué medida la metodología presentada puede ayudar a mejorar esa situación?

Temporalidad video: 44'25" – 44'55"

18. 1. Respuestas.

S5: "Fundamental, es lo que ha hecho para mi poder cambiar mi punto de vista...la metodología hace que sea válido para educación primaria".

S2: "Es que da una perspectiva diferente"

PREGUNTA 19. ¿Os ha parecido divertido?

Temporalidad video: 44'58" – 45'42"

19. 1. Respuestas.

Unanimidad en la respuesta: SI, rotundamente si,...

S4: "...en el video que hemos visto hoy se ve"

Caras de satisfacción y buen entendimiento, sonrisas en sus rostros.

S3: "Yo te lo voy a decir de otra manera. Yo vengo del deporte del fútbol y no me gustan los deportes de contacto...a...que es divertido...a... que puede ser divertido. Yo lo veía de una manera que no quería saber nada y ahora veo que sí."

Se hacen bromas al respecto.

PREGUNTA 20. ¿La práctica realizada ha creado dinámicas que fomentan la cooperación, el respeto, valoración del otro, la amistad? ¿Por qué?

Temporalidad video: 45'42" – 49'45"

20. 1. Respuestas.

S4: "Sí"

S1: "Lo que decía S4, al principio íbamos con quien conocíamos y luego contigo, va...."

S6: "Que los juegos fuesen cooperativos te daban la oportunidad de ir con una persona y a veces te tocaba la situación de realizar la actividad con un persona que no conocías y a partir se iban estableciendo las relaciones hasta un punto que todos habíamos jugado con todos, nos habíamos relacionado"

S5: "A la hora de comer se ve mucho; por ejemplo el buen rollo que hay, aunque el otro de haya podido tirar al suelo o te haya ganado, te da igual. Lo saludas y te vas, no hay más."

S2: "Creo que lo importante es que en la mayoría de juegos no era importante quien ganaba sino el hecho de ir jugando. En esa competición de no competir ganan todos (se refiere a la realización de actividades de oposición y contacto en las que no se busca ser el mejor sino participar)."

S5: "Lo bueno es que no has eliminado...la competición podía ser por quitar un balón, no por derribar al otro; el que perdía el balón tenía una tarea que no lo excluye, no pierdes y

te sientas y el otro sigue jugando, sino también muchas veces el que ganaba, como tienes más fuerza o más habilidad te canso usando otro ejercicio para que en la siguiente ronda vienes cansado, porque sabes más pero vienes cansado con lo que estaréis equiparados.

S3: "El perder no es definitivo y el ganar tampoco"

Moderador: "el ganar o perder es igual, lo que importa es divertirse, eso que decimos todos pero que muchas veces no aplicamos"

S3: "...cuando no sabes de judo, sabes que hay que hacer reverencias, hay ciertas normas, pero al final ya no lo ves como reglas sino como algo que debes hacer por respeto a los demás, lo ves lógico, coherente"... "a veces se ven como reglas, se hace porque lo ha dicho el profe, a lo mejor no se ve así ya"

PREGUNTA 21. ¿Tenéis la sensación de haber realizado judo?

Temporalidad video: 49'45" – 49'55"

21. 1. Respuestas.

Unanimidad y contundencia en la respuesta: "Sí"

PREGUNTA 22. ¿La filosofía de fondo de la disciplina del judo en qué medida tiene relación con el área de Educación Física?

Temporalidad video: 49'55" – 51'40"

22. 1. Respuestas.

S5: "Hemos visto los objetivos, contenidos y competencias en Educación Física...siendo sincero...si había cincuenta, yo no estoy de acuerdo con los cincuenta, estaré de acuerdo con unos cuarenta, cuarenta y cinco, pero gran parte se cumplen. Te puede servir. Yo pienso que hay bastante paralelismo entre ellos"

S2: "Estoy de acuerdo con S5, es un tema de porcentajes. Si estas cumpliendo el ochenta por ciento de los objetivos tienes hay paralelismo de un ochenta por ciento.

S5: "El otro veinte por ciento lo complementarás con otras actividades. No es que yo ahora vaya hacer sólo judo cuando sea maestro de Educación Física.

Moderador: "No es la intención, recordar que el curso se llamaba: *El judo como recurso para el área de Educación Física*"

S5: "Los deportes de equipo también son importantes, igual que los individuales..."

PREGUNTA 23. En comparación a otras disciplinas y/o deportes ¿ves al judo aventajado, al mismo nivel o por detrás de éstas como recurso didáctico?

Temporalidad video: 51'40" – 54'55"

23. 1. Respuestas.

S5: "Aventajado no lo veo, lo veo perjudicado por el estigma que tiene"

Moderador: "No, me refiero...tu coges otro recurso didáctico, por ejemplo voleibol, y lo comparas con el judo, el judo está más aventajado...?"

S1: "Puede ser más **motivador**"

S6: "Depende, porque si el voleibol lo planteas con la metodología que lo has planteado (refiriéndose al judo) puede estar equiparado porque aprendes también los contenidos de Educación Física y lo haces de una manera divertida que los niños sin que sientan que lo están haciendo, y no memorizando...sólo llevando a la práctica por imitación"

S4: "Claro es eso"... "En el curso que hicimos de judo también hicimos uno de vóley y era: para primero de primaria tiro así, para segundo de primaria tiro de esta manera, para tercero...y ves sesenta personas tirando valores"... "aquí no, siguiendo esta metodología lo **hemos disfrutado muchísimo** más, haciendo judo a través de unos juegos. Yo me quedo con esta metodología. En este sentido sí que está en ventaja"

S3: "Eso es básicamente lo que la disciplina del judo... (En este curso) no se ha centrado en la técnica sino en aprender jugando, y todos los deportes desde bien pequeños se les enseña la técnica, a cómo hacer el ejercicio..."

S4: "Se le da importancia a eso"

S2: "Creo que el cambio, más que el judo sea la piedra filosofal de lo que hay que hacer es la metodología de cómo haces las cosas influye en qué nivel te da de difusión..."

S6: "de riqueza"

S2: "Sí, exacto"

S5: "Yo creo que hay que dar variedad, y está muy bien dar fútbol y dar básquet... y el que sea alto va a ser muy bueno en básquet, el que sea ágil quizás en fútbol, y quizás en judo el que pueda tener un poco más de sobrepeso puede ser su momento de gloria en la clase de judo... si tú te encasillas en deportes de balón, o de equipo, digamos que sólo vas a unas necesidades o a una parte de la gente que le guste eso. Hay otra parte, entre la que yo me incluyo... hay que dar variedad. Es un recurso más, no es que sea mejor"

S6: "Tenemos diversidad de alumnado en las aulas y lo que para uno puede ser más significativo, como por ejemplo el judo... haciendo otro deporte será más significativo... por ejemplo, podemos hacer los desplazamientos en fútbol pero también los podemos trabajar en judo... lo aprenderá de una manera u otra según el niño"

PREGUNTA 24. ¿Creéis que el trabajo presentado puede incidir ampliamente en los ámbitos de desarrollo cognitivo, motriz, y social-afectivo?

Temporalidad video: 54'55" – 55'58"

24. 1. Respuestas.

Se observa gestual y verbalmente un asentimiento parcial entre los participantes.

S5: "Cognitivo yo diría el que menos quizás... bueno el motriz también tiene de cognitivo"

Moderador:”Tema de reglas también tiene de cognitivo, hacemos juegos diferentes con reglas diferentes...”

S5 asume verbal y gestualmente.

PREGUNTA 25. ¿La formación realizada te ha aportado recursos didácticos para sentirte competente por lo que se refiere a presentar el judo en las programaciones de Educación Física?

Temporalidad video: 55’58” – 56’50”

25. 1. Respuestas.

Se observa gestual y verbalmente un asentimiento parcial entre los participantes.

S5:”Si, pero creo que debo formarme más en el aspecto de seguridad, le sigo teniendo mucho respeto al tema de posibles lesiones...en ese aspecto me veo más limitado. En cómo actuar, cómo prevenir, yo puedo saber dónde me puedo hacer daño y como te puedes hacer tu cuando estamos los dos cogidos pero cuando está el allí apartado tengo que tener muy claro las normas que digo al inicio, donde parar...”

Moderador interviene y recuerda que es un curso básico, que en realidad hay mucho más por ver y/o profundizar, y que es normal que tengan ciertos vacíos de manera individual. Añade que si ha sido complicado captar participantes con el planteamiento de dedicación que se ha ofrecido, aumentando la dedicación en horas seguramente hubiese sido incluso menor.

PREGUNTA 26. Imaginar que estáis con un grupo de compañeros que no han realizado la formación, ¿defenderíais el judo como recurso didáctico? ¿Qué argumentos les daríais?

Temporalidad video: 56'50" - 1h 01'39"

26. 1. Respuestas.

S4:"De hecho en el TFG lo tenemos que defender, a nuestra misma tutora le hemos tenido que decir que tengo todo esto para justificarle el tema. Evidentemente si lo que lo apoyaría y con argumentos como los que hemos comentado: transmisión de valores, trabajar contenidos de Educación Física, objetivos, competencias básicas...

S1:"Trabajo en equipo...parece que el judo es entre dos personas, y se puede trabajar de manera colectiva"

S5:"Es educativo...a mi tutora me dijo que no era educativo y le tuve que decir que el judo sí que lo era, y que por ejemplo que desde la cinestesia se pueden educar valores que tu aquí en el aula no me vas a poder dar...aquí quizás me pase - entre risas -...o sea que sí"

S2:"Yo pienso que la parte educativa, es lo que decíamos, aparte del que el judo pueda ser, o no, educativo, también es la metodología.

Moderador:"Creo que en esta reunión ha quedado claro que nada es bueno ni malo, sino el cómo lo enfoques. El judo enfocado de esta manera tiene mucho más a ganar y la percepción es más positiva que no desde el enfoque tradicional"

S5:"Yo sí que tengo que defender el *booling* (se entiende que tiene que realizar un trabajo que defienda el judo para abordar el *booling* en el aula), si en lugar de trabajar en cohesión y actividades colaborativas lo que les hago es practicar el *Ippon* cincuenta veces... ¿qué pasa?... que se discuten...pero si yo he trabajado con el chaval y hay amistad...será otra manera de funcionar, es diferente.

S3:”Y también una cosa que puedes hacer, aparte de decir los aspectos positivos que tiene el judo...puedes poner los deportes como el futbol, la transmisión que tienen, en las redes sociales, en la televisión...la imagen de una persona pública como puede ser Cristiano (se entiende Cristiano Ronaldo)... ¿esto tiene más valores que el judo? De todos los valores que le has dicho del judo... ¿me estás diciendo que realmente tiene más valores el fútbol?

PREGUNTA 27. ¿Creéis que este tipo de metodologías es aplicable a la enseñanza del judo en general para las edades comprendidas en la franja primaria?

Temporalidad video: 1 h 01’39”- 1 h 14’15”

27. 1. Respuestas.

Se observa gestual y verbalmente un asentimiento parcial entre los participantes.

S4:”Como base sí...pero extraescolar tiene que mezclar un poco más de tradicional en este aspecto porque sino te quedas corto en técnica y táctica. Partir sobre esto, tres cuartas de hora de la sesión y dedicarle quizás un cuarto de hora a la técnica...un estilo de enseñanza no es excluyente, si combinas es más enriquecedor...técnica en pequeñas dosis sí que la has puesto, por ejemplo... ¿cómo caemos?... pues poniendo el brazo (gesticula); es necesario, si tú le enseñas esta técnica... ¿qué va estar partiéndose el codo hasta que se aprenda como caer?...díselo, quizás.

Moderador hace acopio de lo dicho por S4 y hace reseña sobre temas leídos que hacen referencia a este tema, y enfatiza en el discurso de utilizar este tipo de metodología (la mostrada en el curso formativo) como base didáctica sin la necesidad de tener que excluir otras.

S4:”Sí, no hay que olvidar que son niños, y como niños necesitan jugar y experimentar, y no estar ahí mirando a una persona que le diga: haz esto”

Moderador: “Abrimos debate... ¿el judo para niños enseñado a través de métodos tradicionales o alternativos?...independientemente del contexto en el que esté. ¿Adaptamos el judo a los niños o los niños al judo? Es decir, ¿por qué yo tenga un club y

quiera competir tengo que machacar al niño para que aprenda el *Ippon Seoi Nage* y si no lo aprende ya no es válido?

S5:”Si lo explicas desde un principio...el problema está en que hay gente que vende el judo como educativo extraescolarmente y luego se dedica a formar máquinas de pelear. Si tú no eres honesto en tu planteamiento, en la información inicial...pues claro que no. Lo que decíamos, una mezcla puede estar bien. Entre los compañeros que van a competir también tiene que haber valores de respeto entre ellos; si tú eres el campeón y tú eres el segundo...también tenemos que aprender a gestionar...yo que soy peor que tú, y tu gestionar que eres mejor que yo.

Moderador:” ¿Y crees que el método trabajado ayuda a eso...tiene más ventajas...tiene desventajas, y sobre todo, el judo se tiene que adaptar a los individuos o los individuos al judo?

S4:”Yo creo q se debería adaptar a los niños, y también a los adultos, todo depende en la edad en que estén. Y creo que si esta metodología fuese más usada en extraescolares, más niños irían a hacerlo”

Moderador: ¿Defiendes la idea de que si trabajamos esta metodología en el ámbito extraescolar nos ayudaría a tener más participantes? ¿La metodología tradicional lo que fomenta es: se queda el bueno y el resto va pasando?

S4 asume con la cabeza mientras el moderador realiza la pregunta.

S5:”...si tú no eres bueno y además te machacan, no me **divierto** en nada. Si tú te has pasado una hora haciendo ejercicios de técnica y físico para llegar al combate y encima te ganen... ¿para qué estoy compitiendo?

Moderador: “Aún más si tu entrenador aplaude al que ha ganado y al que ha perdido lo deja de lado”

S4:”Es que aparte los valores que se persiguen con el judo, los dejas de trabajar”

S1:”Opino igual que ellos... dependiendo que metodologías utilices...si al niño lo están enseñando de manera muy autoritaria no estará motivado, en cambio si se tienen en cuenta sus conocimientos previos y aprende a través de juego... **jugando... eso motiva.**

S2:”...las últimas tendencias docentes apuntan a eso...por ejemplo Gardner habla de las inteligencias múltiples y dice: tenemos que adaptar a cada persona según tipo de inteligencia que tiene más fuerte la manera de enseñarles...es un ejemplo.

Moderador pone como ejemplo que en márquetin se intenta adaptar el producto a la sociedad en la que lo vendes.

S2:” en márquetin buscas el *target* que te interesa, a quien va dirigido...esto sería un poco lo mismo pero con fines diferentes”

S1:”...también es saber que profesor quieres ser. ¿Un profesor tradicional o uno innovador? Tener en cuenta los conocimientos de los niños, lo que les interesa a ellos o...vas a dar tu clase y se acabó.

S5:”Yo vengo de la gimnasia deportiva de pequeño y la deje porque la metodología era tradicional...pierdes la motivación, y aunque se te dé bien, y estés en un sitio bueno, no quieres seguir porque no te gusta lo que estás haciendo. Es una pena que la gente deje un deporte que...luego me he arrepentido casi toda mi vida de haberlo dejado...pero la metodología no era buena para disfrutarlo...lo hacías porque empezabas, llevabas mucho tiempo y ya se te daba bien, pero no realmente disfrutaras entrenando, ni tuvieras ganas de ir, al revés...el tema físico lo vivías como un castigo más que una función o te va a dar un plus.

Moderador: ¿Creéis que para que a un niño le interese algo, sobre todo, lo importante es que sea divertido?

S1:”Sí”

S2:”Sí”

S4:”Sí”

S5:”Y útil también, no sólo que sea divertido. En la pregunta anterior de adaptar el deporte...creo que en menores de edad siempre tienes que adaptar el deporte y una vez sea mayor de edad ya decidirá si él se quiere adaptar a eso... pero mientras sean menores y más en nuestro caso que vamos a estar en un colegio, no en un gimnasio, más todavía”

S3:”Aprovechando que somos maestros de Educación Física...la Educación Física siempre se ha visto...un niño para jugar...me cambio de vestimenta para **pasármelo bien**. Hay que **aprovechar eso para que los niños puedan aprender** una serie de contenidos del currículum”

