

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA



**ANÁLISIS DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA UTILIZADOS POR LOS
PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIVEL PRIMARIA EN LA
CIUDAD DE CHIHUAHUA**

Tesis Doctoral

Julio Cesar Guedea Delgado

2010

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Julio César Guedea Delgado
D.L.: Gr. 217-2011
ISBN: 978-84-693-6704-9

UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA



Tesis Doctoral Presentada por

Julio Cesar Guedea Delgado

Directores

Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera

Dr. Antonio Manuel Solana Sánchez

Dra. María Rosa Alfonso García

2010

EDITOR: EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

AUTOR: JULIO CESAR GUEDEA DELGADO

DL

ISBN

DEDICATORIAS

A Dios, por permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi vida y lograr otra meta más en mi carrera.

A mi Madre, todo lo que soy, se lo debo a ella. Atribuyo todos mis éxitos a la enseñanza moral, intelectual y física que he recibido en el transcurso de mi vida.

A mi esposa, por su apoyo, comprensión y amor que me permite sentir poder lograr lo que me proponga.

A mis hijas Karen, y Yadira por ser mi mayor inspiración en todas las cosas que realizo y el más grande tesoro en mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A mis Directores de Tesis, Dr. Miguel Ángel Delgado Noguera y Dr. Antonio Solana Sánchez y la Dra. María Rosa Alfonso García por todas sus atenciones, enseñanzas, y apoyo.

A la Universidad Autónoma de Chihuahua, al Sr. Rector C.P. Raúl A. Chávez Espinoza, especialmente a las Facultades de Educación Física y Ciencias del Deporte al Dr. Alejandro Chávez Guerrero, por su apoyo logístico, económico, y académico.

A todos los maestros de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada, España, que contribuyeron a través de los conocimientos que me engrandecieron, los cuales los he aprovechado para solucionar problemas en relación al proceso del método científico, entre otras situaciones.

A todos mis amigos maestros de la Facultades de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

A mis amigos por su amistad y apoyo personal para lograr este proyecto.

RESUMEN

Se realiza un estudio exploratorio descriptivo, destinado a caracterizar los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física en los niveles estatal y federal de Chihuahua, Chihuahua, en la enseñanza primaria, con la finalidad de determinar los que más predominan y la tendencia a ser tradicionales o alternativos.

Se divide la investigación en tres etapas. La primera estuvo destinada a la validación y prueba piloto del cuestionario sobre estilos de enseñanza. En la segunda se realizó una primera caracterización de los estilos de enseñanza desde un diagnóstico del criterio, a partir de un cuestionario de Miguel Delgado, Antonio Solana y el autor, convenientemente ajustado y pilotado, donde se exploran aspectos relacionados con el nivel de conocimiento sobre los estilos y grados de aceptación de los estilos de enseñanza entre otras dimensiones. En la tercera etapa se realiza el llamado diagnóstico de la actuación mediante la observación directa y externa de carácter estructurado y directa y externa de carácter global, a profesores seleccionados del nivel primaria de los dos sistemas: estatal y federal de Chihuahua. Los profesores seleccionados como informantes clave, fueron aquellos que se reconocieron con mayores posibilidades para tipificar a los restantes, a partir de acciones previamente establecidas en esta metodología de los informantes claves que no busca generalización estadística. La observación permitió obtener datos más precisos y confiables sobre los estilos de enseñanza en el desarrollo de la docencia concreta de los profesores seleccionados.

Se combinan procedimientos metodológicos cuantitativos y cualitativos no solo en los propios técnicas e instrumentos utilizados, pues las preguntas abiertas de la encuesta se procesan desde posiciones cualitativas en el sentido que el proceder es inductivo: de los datos a la teoría y también se realiza observación global no estructurada, que es un proceder generalmente aceptado en la investigación cualitativa. Todo ello para combinar también formas de validación estadística propia de los enfoques cuantitativos de investigación y por triangulación intramétodos y por los observadores, procedimientos habituales en las aproximaciones cualitativas.

Desde esta combinación del diagnóstico del criterio en los métodos e instrumentos que explotan el canal de la comunicación y las opiniones de los sujetos investigados, así como el diagnóstico de la actuación, pues se observó directamente el desempeño docente de los informantes clave seleccionados, se pudo constatar el hecho del predominio incondicional del estilo de mando directo y asignación de tareas que se identifican, según los posicionamientos teóricos de partida, con los estilos tradicionales de enseñanza en el continuo de la Educación Física.

No se encontraron, como tendencia general, diferencias significativas entre variables comparadas y sometidas a la prueba de Chi cuadrado en torno al nivel en que trabajan los profesores, años de experiencia y género, salvo en algunos casos relacionados con, sobre todo, los años de experiencia, pero como apuntamos, no constituyeron una regularidad. De aquí el tema de los estilos ha de abordarse sin estas distinciones en ulteriores etapas investigativas, de carácter interventivo, tendientes a mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores, principal línea futura de investigación que se deriva de este estudio, pues desde todas las posiciones se concluye en la urgente necesidad de superación sistemática en los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física del nivel primaria en Chihuahua, Chihuahua, México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN:	1
OBJETIVOS	8
Objetivo General	8
Objetivos Específicos:	8
CAPÍTULO I.- LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA	13
1.1.- Aproximaciones conceptuales: unidad y diferencia entre modelos, métodos y estilos	13
1.2.- Orígenes y evolución de los estudios sobre estilos de enseñanza	24
1.3 La concepción de un docente eficaz y la clasificación de los estilos de enseñanza	30
1.4 Los estilos de enseñanza en Educación Física: estudios acerca de los estilos de enseñanza en educación física	36
1.5 Caracterización de los estilos de enseñanza en Educación Física desde perspectivas más contemporáneas	63
1.6 Comparaciones entre Estilo Mando Directo y otros Estilos en clases de Educación Física	69
1.7 Comparaciones entre otros estilos entre sí	72
1.8 Precisiones finales en torno a los estilos de enseñanza en Educación Física	77
CAPÍTULO II.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO MEXICANO	85
2.1 Limitaciones en la concepción y tratamiento de la Educación Física en el currículo escolar	85
2.2 La Educación Física en el marco normativo de la Ley General de Educación y de los programas oficiales: análisis y valoraciones	88
2.3 Precisiones conceptuales sobre currículo, programa e implementación didáctica, como sustento de la comprensión de los estilos de enseñanza	117
CAPÍTULO III: ENFOQUES METODOLÓGICOS Y CRITERIOS DE INVESTIGACIÓN	124
3.1 Consideraciones sobre el tipo de estudio y de diseño	124
3.1.1 Diseño	125
3.1.2 Variables	127
3.2- Métodos y/ o técnicas investigativas	127
3.2.1 Etapas de la investigación	127
3.2.2. La encuesta y la observación como métodos esenciales del trabajo de campo.	128
3.2.3. Criterios de validación empleados en el estudio.	132

3.3. Sujetos e informantes de la investigación	138
3.4 Instrumentos de recogida de datos y procedimiento	142
3.4.1. Aplicación del cuestionario.	144
3.4.2. Procedimiento de aplicación del cuestionario en el Estudio Piloto.	144
3.5 Procesamiento de los datos:	149

**CAPÍTULO IV:
RESULTADOS Y DISCUSIÓN ACERCA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA
DE LOS PROFESORES DEL NIVEL PRIMARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN
CHIHUAHUA.....156**

4.1 Resultados del primer bloque: Importancia de los estilos de enseñanza	156
4.2 Resultados del segundo bloque: conocimiento de los estilos de enseñanza	163
4.3 Resultados del tercer bloque: Dificultades con los estilos de enseñanza de la Educación Física	180
4.4. Resultados del cuarto bloque: número de veces de utilización de los estilos de enseñanza	186
4.5 Resultados del quinto bloque: grado de aceptación de los estilos de enseñanza	188
4.6 Resultados del sexto bloque: aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza.	194
4.7 Resultados y discusión en torno a las preguntas abiertas y mixtas de la encuesta.....	203
4.8 Resultados de la observación	212
4.8.1 Dimensión Información	213
4.8.2 Dimensión de Organización	216
4.8.3 Dimensión de Feed back o retroalimentación	218
4.8.4 Dimensión Relaciones socio afectivas. Clima del aula	220
4.8.5 Dimensión: Valoración General	223

CONCLUSIONES.....229

LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....234

LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN236

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....237

ANEXO 1	252
Cuestionario Estilos de Enseñanza en las clases de Educación Física	252
Cuestionario para el análisis de los estilos de enseñanza utilizados en Educación Física, Nivel Primaria	256

ANEXO 2	265
Hoja de observación: estilos de enseñanza	265
Valoración general del estilo de enseñanza	268

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Comparación de los Estilos de Enseñanza-----	52
Tabla 2	Esquema del continuo de los métodos centrados en el profesor y el alumno.-----	54
Tabla 3	Criterios de los Estilos de Enseñanza.-----	72
Tabla 4	Análisis de fiabilidad del resumen del procesamiento de los casos-----	134
Tabla 5	Estadísticos de fiabilidad-----	134
Tabla 6	Población de los subsistemas y muestras-----	139
Tabla 7	Distribución de respuestas a ¿Consideras que los estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo una clase de Educación Física?-----	157
Tabla 8	Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Consideras que los estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo una clase de Educación Física?-----	158
Tabla 9	Distribución de respuestas a ¿Cómo crees que han influido los estilos de enseñanza de la Educación Física en el desarrollo de las clases de Educación Física que has impartido?-----	159
Tabla 10	Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo crees que han influido los estilos de enseñanza en el desarrollo de las clases de Educación Física que has impartido?-----	159
Tabla 11	Distribución de respuestas a ¿Cómo relacionas las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza? De acuerdo al subsistema-----	161
Tabla 12	Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo relacionas las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?-----	161
Tabla 13	Distribución de respuestas a ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física, de acuerdo al subsistema?-----	162
Tabla 14	Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física?-----	163
Tabla 15	Distribución de respuestas a ¿Conocías los estilos de enseñanza cuando iniciaste tu carrera profesional en tus clases de Educación Física, de acuerdo al subsistema?-----	164
Tabla 16	Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Conocías los estilos de enseñanza cuando iniciaste tu carrera profesional en tus clases de Educación Física, entre los subsistemas?-----	164

Tabla 17 Distribución de respuestas a ¿En el último año has asistido a cursos específicos de los estilos de enseñanza en la E.F, de acuerdo al subsistema? -----	165
Tabla 18 Distribución de respuestas a ¿En el último año has asistido a cursos específicos de los estilos de enseñanza en la E.F., de acuerdo al subsistema?-----	166
Tabla 19 Distribución de respuestas a ¿Te sientes preparado para utilizar todos los estilos de enseñanza en E.F. de acuerdo al subsistema? -----	166
Tabla 20 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Te sientes preparado para utilizar todos los estilos de enseñanza en Educación Física?----	167
Tabla 21 Distribución de respuestas a ¿En el programa de E.F. describe los estilos de enseñanza, de acuerdo al subsistema?-----	167
Tabla 22 Distribución de respuestas a ¿En el programa de E.F. describe los estilos de enseñanza? De acuerdo al subsistema resultados generales por sistema -----	168
Tabla 23 Distribución de respuestas a ¿Cómo fue tu formación estudiantil para la aplicación práctica en los estilos de enseñanza en la E.F., de acuerdo al subsistema?-----	169
Tabla 24 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo fue tu formación estudiantil para la aplicación práctica en los estilos de enseñanza en la Educación Física? -----	169
Tabla 25 En tu formación inicial (universidad) ¿en qué asignaturas, consideras que recibiste contenidos relacionados con los estilos de enseñanza, por antigüedad en el sistema federal? -----	170
Tabla 26 En tu formación inicial (universidad) ¿En qué asignaturas, consideras que recibiste contenidos relacionados con los estilos de enseñanza, por antigüedad en el sistema estatal? -----	170
Tabla 27 ¿Cuántos estilos de enseñanza conoces, de acuerdo al subsistema federal? -----	171
Tabla 28 ¿Cuántos estilos de enseñanza conoces, de acuerdo al subsistema estatal? -----	172
Tabla 29 Distribución de respuestas a ¿Los has aplicado en las clases de educación física? De acuerdo al subsistema -----	173
Tabla 30 De significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Los has aplicado en las clases de Educación Física, entre los subsistemas?-----	174
Tabla 31 En tu formación inicial (universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza, en el currículo, en el sistema federal? -----	175

Tabla 32 En tu formación inicial (universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza, en el currículo, el sistema estatal?-----	175
Tabla 33 En tu formación inicial (universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza, en una materia especial, en el sistema federal? -----	176
Tabla 34 En tu formación inicial (universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza, en una materia en especial, en el sistema estatal? -----	176
Tabla 35 Distribución de respuestas a ¿Las experiencias de tu formación sobre los estilos de enseñanza te han sido útiles para trabajar en las clases de E.F., en la formación universitaria? -----	177
Tabla 36 Distribución de respuestas a ¿las experiencias de tu formación sobre los estilos de enseñanza te han sido útiles para trabajar en las clases de E.F., en el perfeccionamiento en áreas de E.F.?-----	178
Tabla 37 Distribución de respuestas a ¿las experiencias de tu formación sobre los estilos de enseñanza te han sido útiles para trabajar en las clases de E.F., en relación al autoaprendizaje?-----	179
Tabla 38 Distribución de respuestas a ¿Cómo crees que te has desempeñado en las clases de E.F. utilizando los estilos de enseñanza?-----	180
Tabla 39 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo crees que te has desempeñado en las clases de Educación Física utilizando los estilos de enseñanza?-----	181
Tabla 40 Distribución de respuestas a ¿Cuán difícil crees que sea utilizar los estilos de enseñanza, de acuerdo al subsistema?-----	181
Tabla 41 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cuán difícil crees que sea utilizar los estilos de enseñanza?-----	182
Tabla 42 Distribución de respuestas a ¿Utilizar los estilos de enseñanza te hace sentir forzado o presionado al realizar las clases de E.F.? -----	182
Tabla 43 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Utilizar los estilos de enseñanza te hace sentir forzado o presionado al realizar tus clases de Educación Física? -----	183
Tabla 44 Distribución de respuestas a ¿Te ayuda mentalmente a desarrollar tu clase cuando utilizas algún o algunos estilos de enseñanza?-----	184

Tabla 45 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Te ayuda mentalmente a desarrollar tu clase cuando utilizas algún o algunos estilos de enseñanza? --	184
Tabla 46 Distribución de respuestas a ¿Qué grado de satisfacción profesional te ha dado la utilización de los estilos de enseñanza? -----	185
Tabla 47 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Qué grado de satisfacción profesional te ha dado la utilización de los estilos de enseñanza?-----	185
Tabla 48 Distribución de respuestas a ¿Cómo influyen los estilos de enseñanza para el logro de los objetivos?-----	185
Tabla 49 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo influyen los estilos de enseñanza para el logro de los objetivos?-----	186
Tabla 50 Distribución de respuestas en el sistema federal ¿Cuándo trabajas el contenido de los cinco ejes temáticos del programa de Educación Física? ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas con más frecuencia? En el sistema federal.-----	187
Tabla 51 Distribución de respuestas a ¿Cuando trabajas el contenido de los cinco ejes temáticos del programa de Educación Física ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas con más frecuencia? En el sistema estatal -----	188
Tabla 52 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza percibes que influyen más en tu labor docente y logra facilitar el aprendizaje de los alumnos de mejor manera? En el sistema federa-----	189
Tabla 53 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza percibes que influyen más en tu labor docente y logra facilitar el aprendizaje de los alumnos de mejor manera? En el sistema estatal -----	189
Tabla 54 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más en las clases de EF? En el sistema federal-----	191
Tabla 55 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más en las clases de EF? En el sistema estatal. -----	191
Tabla 56 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza te hacen sentir más cansado física y mentalmente cuando llevas a cabo una clase de E.F.? -----	193
Tabla 57 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza te hacen sentir más cansado física y mentalmente cuando llevas a cabo una clase de E.F.? -----	193
Tabla 58 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza consideras que es más aceptado por los alumnos en las clases de EF? En el sistema federal. -----	194

Tabla 59 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza consideras que es más aceptado por los alumnos en las clases de EF? En el sistema estatal-----	195
Tabla 60 Distribución de respuestas a ¿De acuerdo a tu experiencia con cuál o cuáles estilos de enseñanza en la EF los alumnos desarrollan sus capacidades coordinativas? En el sistema federal. -----	195
Tabla 61 Distribución de respuestas a ¿De acuerdo a tu experiencia con cuál o cuáles estilos de enseñanza en la EF los alumnos desarrollan sus capacidades coordinativas? En el sistema estatal -----	196
Tabla 62 Distribución de respuestas a ¿Las autoridades de la institución opinan sobre tu estilo de enseñanza, de acuerdo al subsistema?-----	197
Tabla 63 Distribución de respuestas a ¿Las autoridades de la institución opinan sobre tu estilo de enseñanza, de acuerdo a los subsistemas?-----	197
Tabla 64 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza de la EF es o son más aceptados en cada grado de 1ro a 6to, de acuerdo a los subsistemas?-----	198
Tabla 65 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza de la EF es o son más aceptados en cada grado de 1ro a 6to, de acuerdo a los subsistemas?-----	199
Tabla 66 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza de la EF es o son más aceptados en cada grado de 1ro a 6to, de acuerdo a los subsistemas -----	200
Tabla 67 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más para el contenido de programa? Distribución de frecuencia Federal.-----	201
Tabla 68 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más para el contenido de programa? Distribución de frecuencia Estatal-----	201
Tabla 69 ¿Sugieres hacer investigación sobre los estilos de enseñanza específicos para la EF? -----	203
Tabla 70 ¿Sugieres hacer investigación sobre los estilos de enseñanza específicos para la EF? -----	203
Tabla 71 Distribución de respuestas en relación a acciones a emprender para mejorar los estilos de enseñanza-----	205
Tabla 72 Las autoridades de la institución opinan sobre tu estilo de enseñanza-----	206
Tabla 73 Actitudes de las autoridades con relación al tema de los estilos de enseñanza -----	207
Tabla 74 Obstáculos más frecuentes para enfrentar los estilos de enseñanza-----	209
Tabla 75 Necesidad de investigar los estilos -----	211
Tabla 76 De respuestas afirmativas en torno a la necesidad de investigar los estilos -----	212

Tabla 77 Distribución de respuestas a ¿Indicador de información o instrucciones de acuerdo al subsistema? -----	215
Tabla 78 Distribución de respuestas al Indicador de organización de acuerdo al subsistema -----	216
Tabla 79 Distribución de respuestas a ¿Indicador de <i>feed back</i> o retroalimentación de acuerdo al subsistema-----	218
Tabla 80 Distribución de respuestas a ¿Indicador de relaciones socio afectivas clima en el aula de acuerdo al subsistema-----	220
Tabla 81 Distribución de respuestas a: Indicador de valoración general de acuerdo al subsistema ----	223

INTRODUCCIÓN:

El papel de la Educación Física (EF) en el currículo escolar y el significado de esta materia en la formación integral de la persona, para quebrantar la tradicional y reduccionista dicotomía cuerpo y espíritu, coloca el tema didáctico en esta materia en un lugar de preponderante importancia, lo que justifica a *priori* los diversos estudios que se producen en este ámbito disciplinar que gana cada día más estatus de legitimidad académica y científica.

Si la Educación Física como disciplina pedagógica ejerce una relevante influencia en todos los aspectos o dimensiones integrantes del ser humano, cobra relieve la actuación docente por ser determinante en estos procesos formativos. El medio específico de la Educación Física es la actividad física sistemática concebida para educar, en un amplio sentido que implique, no solo el desarrollo morfofuncional del sujeto en diferentes estadios evolutivos sino su desarrollo integral, su posibilidad de socialización y de inserción en el mundo. Por eso se considera que la Educación Física, en un sentido muy general, no solo es materia del currículo escolar, sino también contenido transversal que se concreta en el eje de educación para la salud, que debe ser atendido de modo permanente en todo el proceso educativo.

Aunque la importancia de la Educación Física deviene en un problema global que discurre durante toda la vida, la responsabilidad del profesor de Educación Física escolar en las primeras etapas es decisiva, toda vez que el educador físico tiene entre sus tareas la socialización del niño a través del juego, el desarrollo físico del niño y la iniciación deportiva. De ahí la importancia del nivel primario en el ciclo básico de escolarización y de atender los mecanismos mediante los cuales los maestros generan los aprendizajes de la Educación Física en relación sistémica con las diversas materias

del currículo escolar. En tal contexto los estilos de enseñanza de los maestros cobran singular importancia.

"La Educación Física (EF) posee una gran parte de conocimientos cuyo valor radica en establecer medios más juiciosos, adaptarlos al alumnado y permitir una enseñanza más significativa. Son tantas las variables que influyen su enseñanza que tornan su estudio extremadamente complejo. La enseñanza adecuada depende más de competencias que de conocimientos" (Piéron, 1985).

La reflexión de cómo se generan los aprendizajes, desde qué tipo de modelos pedagógicos y de estrategias didácticas se producen en la Educación Física es un tema amplio y sistémico. En el conjunto global, sin separar la relación docente discente que necesariamente se produce en todo proceso educativo, de carácter escolarizado, en el presente trabajo nos interesa ubicar el objeto de estudio en los estilos de enseñanza en Educación Física, pero para ello se necesita también efectuar un recorrido teórico conceptual por el tema en el ámbito de la pedagogía general para movernos en una lógica que transite de lo general a lo particular.

Aunque existen diversas aproximaciones conceptuales al término estilo de enseñanza, es un núcleo común explícito o implícito que los estilos de enseñanza son la forma particular en la que el profesor estructura su clase y ejecuta el proceso de enseñanza – aprendizaje, mediado por objetivos de la materia, tiempos, motivación, disposición, relación maestro alumno y, por supuesto, serán características personales. Existe consenso teórico en que el estilo posee un marcado carácter subjetivo que imprime un particular sello a cada clase, en dependencia del profesor de que se trate.

Los estilos de enseñanza así como los estilos de aprendizaje no son únicos ni permanentes, devienen de múltiples factores asociados que discurren desde la propia formación inicial de los docentes, su marco de referencia, sus conocimientos previos, el nivel de motivación por su trabajo docente, así también de los caracteres de los contextos educativos donde interactúan.

Cuéllar y Delgado (2000), lo expresan de la siguiente manera:

"La dinámica de la enseñanza de Educación Física en las primeras etapas de la escolaridad supone una actitud del profesor que conviene a las formas de sus mensajes educativos. Estas formas han sido recientemente estudiadas en el mundo de la enseñanza y existen diferentes clasificaciones en torno a los modos especiales en que el docente de la Educación Física instruye. Los estudios más recientes sobre el tema coligen que existen patrones conductuales y comunicativos en la enseñanza de la Educación Física, tal es así que un área de investigación nueva ha suscitados estudios europeos de gran valor muy reconocidos en el ámbito disciplinar de las actividades físicas".

Los estudios pioneros en las formas o estilos de la enseñanza de la Educación Física se iniciaron en la década del 1970 en los EE.UU., frente a las teorías de aprendizaje de Skinner y Dilthey, que repararon en los obstáculos del niño y su rendimiento cognitivo. Tales estudios pusieron a discusión las formas de la enseñanza, es decir los estilos del profesor frente al alumno y a sus competencias. La investigación líder en esta esfera fue emprendida por el pedagogo norteamericano Mosston en su obra "Los estilos de enseñanza en la Educación Física", que verdaderamente han marcado hitos en los estudios de estilos de enseñanza en la Educación Física. Los aportes de tales estudios permitieron una mejor comprensión de las formas de

enseñanza escolar en Educación Física, respaldadas en diversas teorías del aprendizaje.

En el plano pedagógico general tras el tema de los estilos se toman importantes decisiones acerca del modelo educativo que se defiende y el carácter tradicional o alternativo e innovador de las prácticas pedagógicas. El sustrato general que contrapone ambos tipos de práctica es el papel conductor, mediador, facilitador del docente frente al proceso de enseñanza, lo cual determina también el modelo de relaciones interpersonales autoritarias, permisivas o de dejar hacer y el modelo de comunicación vertical u horizontal o dialogado. Aunque hay diversos enfoques y matices en el tema de los estilos, se enfocan dos posiciones generales aludiendo a estilos tradicionales y facilitadores.

El estilo de enseñanza tradicional se asocia a un profesor dominante, centrado en un currículo rígido, directo, dominante, formal, Informativo, prescriptivo, a un salón de clases ordenado frontalmente para acentuar el dominio del profesor y en métodos instruccionales de discusión centrada en el profesor, conferencias, alguna solución de problemas, demostraciones por el profesor y transmisión de información, del profesor al estudiante.

En el estilo de enseñanza facilitador se trabaja con un profesor democrático centrado en el estudiante, indirecto, interactivo, informal inquisitivo, reflexivo, flexible, en una disposición espacial en el salón de clases, que permita la organización en círculos, semicírculos, mesas de trabajo y unos métodos instruccionales dirigidos a discusiones grupales, trabajo con iguales, mentoría aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, solución de problemas, tutoría, reflexión, pensamiento crítico, investigación en la sala de clases, informes orales y escritos, entre otros.

Otros estudios de Alfonso (2008a) acentúan la importancia del tipo de comunicación en el estilo de enseñanza. Hay acuerdos teóricos en que la comunicación vertical donde el maestro es el emisor y el alumno es el receptor, sin cambios de roles ostensibles en el proceso comunicativo es propio de los estilos tradicionales, mientras que la comunicación horizontal o dialogada coloca en la misma posición de interacción al profesor y a los alumnos con un continuado intercambio de roles en el proceso de codificación y decodificación de los mensajes.

Esta reflexión pedagógica general es perfectamente aplicable al ámbito de la Educación Física. Si se utiliza la clasificación de Delgado (1991a) en ella subyace la antinomia anteriormente citada. Así, podemos afirmar que, tras el mando directo y la asignación de tareas se esconden importantes posiciones conductistas en torno al proceso de enseñanza y modelos comunicativos verticales y tras los estilos cognitivos socializadores, creativos, se aprecian posiciones del aprendizaje significativo, del constructivismo y de otras vertientes de modelos pedagógicos histórico sociales con una comunicación dialogada que otorgan mayor relevancia al sujeto que aprende.

Al revisar las aportaciones teóricas ya existentes en torno al tema de los estilos, se destacan con gran relieve los estudios españoles de Delgado, (1989) (1990) (1991) Viciano (1993) (2000), y Solana, (2003), entre otros, todos a partir de las primeras directrices aportadas por Delgado en sus interesantes clasificaciones y caracterizaciones de los estilos de enseñanza que propician un ascenso cualitativo con respecto a los estudios pioneros de Mosston.

En el ámbito europeo existen pues, diversos estudios de estilos de enseñanza en la Educación Física, pero es una característica de los mismos buscar la relación entre diversas variables tales como motivación y estilos, estilos y desarrollo de

habilidades, estilos y teorías implícitas que subyacen, reconociéndose en los diversos casos que, cuando se concibe y se le da prioridad de los sujetos estudiados a estilos más contemporáneos y alternativos, son limitaciones de los mencionados estudios el hecho de que están centrados en métodos de opinión, como muchos de ellos advierten. En tal sentido se puede producir el **planteamiento del problema** que origina nuestra investigación del siguiente modo:

Por la urgente necesidad de elevación sostenida de la calidad de la educación en general y de la Educación física en particular en el contexto mexicano, se requiere de estudios científicos que acoten las distintas variables que intervienen en este problema. Los estilos de enseñanza asumidos por los maestros siempre tendrán relevancia a la hora de enfocar la docencia por su incidencia directa como modelos para la formación integral de los jóvenes.

La clase de Educación Física en América Latina y en México ha sido marcada por prácticas rutinarias, repetitivas y un progresivo desdén al propio carácter formativo de la Educación Física así como a la preparación teórica y metodológica real de los profesores para enfrentarla, lo cual unido a la crisis de legitimidad que se le reconoce a la Educación Física en el currículo escolar han implicado revisiones continuadas al carácter de las prácticas pedagógicas de los profesores.

La existencia de discordancias en el discurso pedagógico de la clase de Educación Física, asume la necesaria práctica innovadora desde estilos de enseñanza que potencien la participación y la independencia, pero que en realidad continúan siendo tradicionales en el peor sentido del término, sobre todo por predominio de modelos autoritarios, comunicación vertical y una práctica rutinaria y repetitiva. A partir de lo anterior, se hace necesario ofrecer un diagnóstico de la situación actual de las

prácticas pedagógicas de los maestros de Educación Física de nivel primaria, enfocadas hacia los estilos de enseñanza, desde una caracterización descriptiva de las mismas, utilizando varios métodos científicos que permitan una información auténtica y confiable para posteriores estrategias de intervención.

El estudio de los estilos de enseñanza no es la nota dominante en el contexto de la Educación Física mexicana, aunque sí podemos establecer como antecedentes el trabajo realizado por Muñoz (2002) donde valora la brecha existente entre el currículo ideal y el real en el proceso de formación profesional de la Facultad de Educación Física y Ciencias de Deporte de Chihuahua y descubre que esta distancia entre ambos tipos de currículo se incrementa debido al predominio de estilos de enseñanza de carácter tradicional en el sentido de uso y abuso de métodos expositivos, relaciones de comunicación verticales y modos autoritarios de dirección.

Igualmente, en el contexto educativo de Saltillo, Coahuila, se realizó por Piña (2004) una estrategia de superación para los profesores del nivel primaria efectuándose un estudio con informantes claves de los estilos de enseñanza de los profesores, llegándose a la conclusión de un predominio de estilos de corte tradicional. Esta investigación utilizó el diagnóstico como medio para el desarrollo de la mencionada estrategia.

No obstante estos trabajos, podemos afirmar que específicamente en La Ciudad de Chihuahua México no existen estudios, ni exploratorios, ni descriptivos, en torno a esta problemática, todo lo cual hace relevante la incursión en este problema con un carácter pionero en este contexto educativo específico.

Así, se considera en el problema que es preciso en primer término el estudio sistematizado a nivel diagnóstico de los estilos de enseñanza, sin abordar relaciones causales entre las variables como ha sido la nota dominante de los estudios revisados. Sin embargo, se trasciende la idea de los métodos de opinión y se observa la práctica de los profesores.

Entre los principales motivos de realizar la investigación, se encuentran la necesidad real de diagnosticar el carácter de las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física para apreciar los estilos de enseñanza que desarrollan, como una manera de presentar en fases ulteriores, estrategias de intervención que potencien una mejora sostenida del trabajo didáctico en clases de Educación Física, necesidad relevante en el contexto mexicano en general y en Chihuahua en particular.

OBJETIVOS

Objetivo General

Caracterizar los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física de la Ciudad de Chihuahua, Chihuahua México en el nivel primaria.

Objetivos Específicos:

1. Analizar diversas dimensiones relacionadas con los estilos de enseñanza tales como importancia, nivel de conocimientos, dificultades y sensaciones asociadas a los estilos, frecuencia de utilización y el grado de aceptación de los estilos de enseñanza por parte de alumnos y profesores de Educación Física en el nivel primario de Chihuahua.

2. Comparar diversos aspectos del tratamiento de los estilos de enseñanza: conocimientos, frecuencia, aceptación, importancia, dificultades y sensaciones de acuerdo con a las variables sistema en que trabajan los profesores, género y años de experiencia en el ejercicio de la docencia.
3. Valorar la relación existente entre las declaraciones de los profesores encuestados y sus prácticas pedagógicas reales en torno al tema de los estilos de enseñanza en Chihuahua.

En el trabajo se establece un contrapunto teórico entre el tema de los estilos de enseñanza en sus relaciones con la Pedagogía y Didáctica general, para contextualizar el tema desde los planos lexicales y semánticos, hasta llegar a estudiar el problema en el ámbito disciplinar de la Educación Física, que es el centro del trabajo de campo desarrollado en Chihuahua, Chihuahua. México. La sistematización teórica que se produce desde la comparación entre lo general y lo particular en la Didáctica de la Educación Física, avalan la importancia del trabajo que, además, plantea diversas reflexiones sobre las diferencias existentes entre los conceptos de métodos, estrategias, modelos y estilos.

El tema resulta de gran importancia, ya que dentro del hecho educativo, se asume que es oportuno adecuar los estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los alumnos, con la intención de ofrecer opciones educativas donde los estudiantes puedan procesar la información que se les presente, de forma más eficiente y con la mayor calidad posible, pero también que los educadores eleven la eficiencia y efectividad en su práctica docente.

El trabajo significa un aporte a la práctica educativa de la Educación Física en la medida que, al diagnosticar el problema del tratamiento de los estilos de enseñanza con rigor y profundidad desde perspectivas metodológicas de triangulación, permite una primera imagen no solo de cómo opinan los profesores en torno a los estilos de enseñanza, sino también del carácter real de sus prácticas pedagógicas en el currículo. Esto posibilitará ulteriores intervenciones que deben discurrir desde la propia capacitación de los profesores en torno al tema, hasta sistematizar la investigación sobre la práctica docente que desarrollen.

En el orden metodológico, el trabajo combina el diagnóstico del criterio mediante encuesta con un cuestionario aportado y validado y observación estructurada y global en torno a las prácticas. Así, se produjo un diseño de campo que combina procedimientos cuantitativos y cualitativos así como diversas estrategias de validación donde ocupan lugar importante la triangulación metodológica efectuada tanto, intramétodo como entre métodos lo que contribuye a otorgar mayor rigor a los resultados alcanzados. Éstos postulan el predominio incondicional del mando directo sobre otros estilos de enseñanza y demandan la urgente intervención en las prácticas pedagógica de los profesores.

La tesis consta de cuatro capítulos y se ha estructurado en dos partes. La primera, de carácter teórico referencial, presenta un primer capítulo destinado al tema de los estilos de enseñanza desde una lógica de lo general a lo particular, con énfasis en el plano léxico conceptual de estrategias, métodos, modelos y estilos, para la mejor comprensión denotativa y connotativa del concepto de estilos, así como los criterios básicos de los diferentes estudios de estilos de enseñanza en el continuo de la Educación Física, destacándose los estudios de Delgado y sus colaboradores.

En el segundo capítulo de la primera parte, se contextualiza el problema en el marco de la Ley General de Educación en México, a partir del artículo 2 constitucional y se caracteriza el programa de Educación Física del 1994, que fue precisamente con el que trabajaban los sujetos de la investigación, lo cual no impidió incursionar en los actuales requerimientos de los programas de Educación Física que en México se orientan hacia el enfoque por competencias. Toda esta parte del segundo capítulo funciona como marco de referencia contextual, mientras que en sentido teórico general también se trabaja el marco de referencia aportado por la teoría curricular desde los conceptos de programa, programación e implementación didáctica. De esta manera, se pueden apreciar las posibilidades de los programas como documentos normativos para generar determinados estilos de enseñanza, todo desde el posicionamiento teórico general que divide el currículo en ideal y real, para terminar declarando y coincidiendo con Coll (1987) que es en el currículo real donde se concretan y toman cuerpo las intenciones educativas. Este posicionamiento nos permite comprender la ampliación del espectro factual mediante la observación directa y externa del proceso docente de la Educación Física de los profesores seleccionados.

La segunda parte del estudio nos conduce al capítulo 3, de orden metodológico, donde se sustenta todo el proceder investigativo desarrollado por etapas con sus métodos asociados, el tipo de estudio y de diseño, así como las principales formas de procesamiento de los datos y los criterios de validación utilizados, desde una llamada perspectiva multimétodos. En el capítulo 4 de esta segunda parte, se presentan los resultados del trabajo de campo desarrollado en torno a los estilos de enseñanza, tanto desde los métodos de opinión como desde los métodos de observación.

En las conclusiones planteadas, se soluciona el problema relacionado con la caracterización de los estilos de enseñanza, así como se generalizan las diversas dimensiones de conocimiento, aceptación, frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza por los profesores estudiados, comparándose también a partir de la estadística inferencial las relaciones de las diversas dimensiones con las variables de género, años de experiencia y sistema en que trabajan los profesores.

CAPÍTULO I.- LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

1.1.- Aproximaciones conceptuales: unidad y diferencia entre modelos, métodos y estilos

En la Pedagogía actual se debaten con fuerza los problemas relacionados con la pertinencia del currículo escolar, sobre todo enfocado al importante problema de los estilos de trabajo docente, a partir de la premisa esencial asumida, al menos a nivel de discurso, de que las viejas prácticas trasmisoras de información o de asimilación mecánica de los contenidos de la enseñanza no pueden continuar desarrollándose. La Educación Física escolar no escapa a esta aspiración global de perfeccionamiento de los estilos de trabajo docente, a la búsqueda de un redimensionamiento del papel que verdaderamente le corresponde sobre todo desde la perspectiva de la formación integral de las personas.

Aunque suelen identificarse los conceptos de estilos y métodos, podemos afirmar que no son sinónimos, aunque tienen diversos puntos recurrentes. Para Galera (2001) el método es el conjunto de elementos (reglas, normas) que, ordenados y dosificados convenientemente, permiten la creación de situaciones concretas de enseñanza que facilitan la transmisión de contenidos culturales educativos con arreglo a unas ideas previamente definidas. Dichas ideas previas se pueden referir a aspectos como finalidad de educación, concepciones acerca del aprendizaje, concepciones acerca de la materia de enseñanza, concepciones acerca del proceso de enseñanza - aprendizaje y, en nuestra área, concepciones acerca de la motricidad.

El estilo, según el Diccionario de la Real Academia Española, es sinónimo de modo, manera, forma o de uso práctico costumbre moda, mientras que modo es la forma de hacer una cosa.

Un estilo de enseñanza es un conjunto de recursos subjetivos, de forma, relacionados con la manera de hablar, la actitud, las expectativas que los profesores transmiten. Se podría decir que hay tantos estilos como profesores, porque constituyen un aspecto de la cultura emocional que generalmente se pone en juego de forma inconsciente e involuntaria.

De ello se deduce que un método de enseñanza puede revestir diversas formas, usos o prácticas concretas, es decir, se puede desarrollar con diversos estilos, pues los métodos son realidades objetivas relativamente estables, que pertenecen al ámbito de la comunicación docente, mientras que los estilos difieren en función de la subjetividad, porque forman parte de la comunicación efectiva. Como corolario, un persona profesora puede variar el método de enseñanza en función de los objetivos, de las personas alumnas o de los recursos de que disponga, pero le resultará más difícil modificar su estilo de enseñanza. Así, un estilo de enseñanza sería un modo o forma concreta de enseñar, basada en unos usos, unas costumbres, que pueden diferir sensiblemente según los contextos y los agentes que intervienen (Galera, 2001 cit. por León, 2005).

En general, se suelen utilizar como sinónimos los conceptos de métodos y estilos y últimamente se está identificando el término de método.

El concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de estrategia didáctica (Gimeno, 1988).

La identificación entre estrategia y método viene dada porque es, en primer lugar, una guía para la acción, en el sentido de que la orienta para la obtención de ciertos resultados.

Nos parece oportuno destacar que en un sentido estricto, el concepto de método debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. En cuanto al orden que debe seguirse en un proceso, es preferible usar el término de método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos.

Si retomamos la idea del estilo que ofrece el diccionario, nos percataremos de que el estilo tiene un carácter menos exhortativo que el de método. Nuestro criterio es más amplio el estilo que el método y en tal sentido no concordamos con el criterio de Galera supra citado que en su reflexión parece considerar el método como más amplio.

En tal sentido, Muñoz (2002) estableció que el estilo es un concepto más amplio que el de método pues éste ya está incluido, y definió operacionalmente en su investigación, como indicadores de estilo de enseñanza: el método, las relaciones interpersonales y el tipo de comunicación. Igualmente se pronunció Piña (2004) cuando realizó ajustes al Cuestionario Demevi.

Estos enfoques nos parecen ajustados, sobre todo porque no puede concebirse en la actualidad aislar el trabajo con los métodos, de las relaciones interpersonales, los estilos de dirección y los modelos comunicativos que subyacen asociados a uno o a otro método. Es evidente que un método expositivo se asocia indiscutiblemente a un modelo comunicativo de carácter vertical donde el profesor es el emisor y los alumnos los receptores: igualmente ocurre en el método de mando directo empleado con relieve en la Educación Física. Otra manera de enfrentar el hecho comunicativo y las relaciones interpersonales se produce si trabajamos desde métodos colaborativos o de descubrimiento guiado, en los cuales la comunicación asume modelos horizontales o dialogados.

También hay imprecisiones semánticas y de interpretación ente los términos modelos de enseñanza y estilos de enseñanza. Muchos autores los utilizan como sinónimos, sin embargo, para nosotros el concepto de modelo es más inclusor que de estilo.

Existe bastante acuerdo en que un modelo es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar algunas de sus dimensiones (variables) que permite una visión aproximativa a la realidad.

Según Possner cit. por Alfonso (2008b), un modelo es una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor aún algún evento, es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno. Así destaca la idea de que un modelo pedagógico es una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar, dando idea de la amplitud de este concepto cuando lo identifica con la representación de una perspectiva pedagógica y por tanto

también como un paradigma, que puede coexistir con otros en la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo.

Según Pérez, (1994), el desarrollo teórico de las ciencias de la enseñanza también, tienden a ser concretados y definidos a través de modelos. La definición de modelo la hallamos en numerosos autores, siendo Kuhn (1975) quién valora la importancia de los modelos en la evolución científica, identificando los conceptos de paradigma y modelo, precisamente, por la posibilidad de poder realizar sobre ellos transformaciones para su acomodación a las realidades sobre las que operan.

Para Pérez (1994) modelo es "Una representación mental de un sistema real, de su estructura y de su funcionamiento". Escudero lo define como modelo "Una representación simplificada de la realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus dimensiones, permitiendo una visión aproximativa, incluso intuitiva, que orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos para continuar la elaboración de la teoría". Gimeno expresa que un modelo es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual, simbólica y, por tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera.

Los modelos, en general vienen definidos por una serie de características que los hacen operativos y cumplen con una finalidad en el campo científico, entre esas características o exigencias se encuentran:

- Reducción. Su carácter simplificador de la realidad.
- Acentuación. Realza determinados rasgos, elementos o factores de la realidad.
- Transparencia. Hace posible el acceso a complejidades o totalidades que de otro modo serían irreducibles a nuestra comprensión.
- Perspectividad. Al subrayar determinados aspectos se facilita un enfoque orientado.
- Productividad. Cada modelo tiene un límites óptimos de rendimiento, a partir de ellos es necesario seguir investigando para su mejora.
- Abstracción. Permite abstraerse de una realidad científica tomando los elementos teóricos implicados en la misma.
- Provisionalidad. Debido a sus limitaciones (productividad) siempre se plantea la mejorabilidad de los modelos y el contraste.
- Aplicabilidad. El modelo como una abstracción simplificada trata de ser aplicable a una realidad concreta. En este caso el de la enseñanza y la vida en las aulas.
- Investigación básica. Los modelos sugieren líneas de investigación básica para resolver los problemas concretos con los que actúan (los del aula).
- Validez. Se trata de la evaluación de los modelos y comprobar su validez de funcionamiento.

Otras consideraciones sobre los modelos pueden ser las de su finalidad: teórica, empírica, heurística, orientadora y su clasificación desde una perspectiva histórica (Alfonso 2008a).

De modo que podemos apreciar que el concepto de estilo de enseñanza es más concreto que el de modelo, ya que el estilo, aunque de carácter subjetivo por la peculiar realización del profesor, es una concreción del aula, mientras que el modelo actúa más como una concepción ideal con funciones heurísticas y traslaticias más generales, para producir actividad científica en la medida en que se considera el modelo una mediación entre el investigador y la realidad.

Para Guerrero (1988), el estilo de enseñanza está constituido por supuestos, procedimientos y actividades que el educador, aplica para inducir el aprendizaje en los alumnos. Aquí podemos apreciar implícitamente identificado el estilo con los métodos de enseñanza. El estilo está constituido por las características que el docente imprime a su acción personal es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje. Entre ellas se tiene: al conocimiento de la materia que enseña, la preparación académica, métodos de enseñanza, la relación docente alumno, el ambiente de aula, los procedimientos de valoración y personalidad.

Según Grasha (1994) un estilo es “Un conjunto de necesidades creencias y comportamientos que los profesores expresan en el aula de clases. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos.”

En la definición de Monterola (2002), se aprecia una distinción entre los términos modelos y estilos de enseñanza al afirmar, que:

“Los modelos son propuestas teóricas que vinculan entre si diversos componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de entender y planificar la enseñanza. Los métodos o estilos, en cambio se refieren a las distintas modalidades que pueden tomar los conocimientos o dimensiones de un modelo. Por tanto habrá modelos que abarquen a varios métodos o estilos de enseñanza. El modelo supone un nivel de abstracción mayor que el método, el cual es más específico. Aquí se vuelve a apreciar la tendencia más generalizada de identificar el estilo con el método.

Después de estas reflexiones sobre el empleo de los términos de modelo y estilo De León, (2005) resulta interesante su planteo cuando concluye lo siguiente:

“Son modelos de enseñanza aquellos constructos teóricos que determinan la aplicación de conocimientos en la elaboración de principios orientativos y explicativos de las prácticas de enseñanza, en tanto que estilos de enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana”.

Es evidente que diferentes definiciones y clasificaciones de estilos proceden de contextos diversos en los que el currículo se materializa. También dependen de las matrices teóricas manejadas por los autores. Lo que sí se destaca en los diferentes enfoques, es el carácter personalizado de los estilos, los cuales para nosotros y tras haber realizado estos abordajes conceptuales, constituyen la peculiar manera de trabajo del docente, concretada en situaciones de proceso de enseñanza aprendizaje, es decir en el currículo vivido o real.

De León, (2005) establece con gran relieve que los estilos de enseñanza se relacionan indefectiblemente con los de aprendizaje. Si los alumnos exhiben un determinado tipo de aprendizaje no sería irracional pensar que se debe también al ejemplo y a la intervención del maestro, sobre todo eficaz, en el aula. Para reforzar su idea, ofrece un interesante cuadro en el cual resume la información reportada en cuanto a estilos de enseñanza y de aprendizaje con las diferentes variables consideradas. Para resumir esta información, expresa que los autores reportados en sus respectivas clasificaciones de estilos presentan matices diferenciadores, aunque en esencia identifican aspectos muy similares interrelacionados permanentemente entre los que destaca los siguientes:

- Rol docente en el mantenimiento, mejoramiento o cambio radical del estatus
- Nivel de complejidad en la presentación y procesamiento de la información
- Actitud de dependencia social y funcionamiento perceptual cognoscitivo
- Orientación del aprendizaje (Cognitiva y de interacción grupal)
- Rol docente en la orientación del aprendizaje
- Interacción docente alumno
- Reestructuración cognitiva
- Provisión de modelos
- Condicionamiento

- Habilidad perceptiva
- Habilidad de organización perceptiva
- Concepción docente de la educación y tipo de acción ejecutada para lograr el fin
- Acción instruccional docente
- Interacción con el alumno
- Administración escolar
- Orientación de las actividades de aprendizaje
- Concepción de de la tarea educativa
- Comunicación pedagógica docente- alumno
- Experiencia de aprendizaje como conceptos guía
- Factores ambientales sociales y su influencia en las diferencias perceptuales
- Rol del alumno dentro del proceso
- Valoración social

Entre esa variedad el mencionado autor encontró bloques de criterios afines entre los diferentes investigadores del modo siguiente:

- Interacción docente alumno (comunicativa y procedimental)

- Orientación del aprendizaje, nivel de complejidad aspirado en el proceso y acciones instruccionales para lograr dicho nivel
- Rol docente
- Orientación del aprendizaje y nivel de complejidad en el funcionamiento y organización perceptual aspirado: relación con influencias ambientales, sociales y de interacción grupal
- Concepción docente del fin educativo y del tipo de acción por ejecutar para alcanzar dicho fin
- Rol del alumno dentro del proceso
- Administración escolar

El autor reflexiona que esas agrupaciones son operativas para llegar a la caracterización de lo que es su objeto de estudio, es decir los estilos de trabajo del formador de docentes, por eso expresa que:

“El tipo de interacción comunicativa docente alumno lleva aparejado unos roles bien definidos tanto para el docente como para el alumno, pero esos roles no se limitan a una relación comunicativa, puesto que además implican la delimitación de ciertas tareas a ejecutar por los diversos actores inmersos en el proceso: esas tareas a su vez, involucran ciertos niveles de complejidad al ser presentada por el docente tanta información relevante para el aprendizaje, así como también ciertos niveles de complejidad requeridos en el alumno para asimilar y reestructurar dicha información, asimilación y reestructuración que se alcanzarían bajo ciertas condiciones planificadas y provistas por el docente.”

Todo lo anterior, en suma, tiene como elemento director el tipo de orientación o enfoque teórico que acerca del aprendizaje posea el docente, quien a su vez administrará el proceso consistentemente con dicha orientación o enfoque.

1.2.- Orígenes y evolución de los estudios sobre estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza surgen como una línea de investigación didáctica en el marco conceptual del paradigma proceso-producto en su empeño de identificar el profesor eficaz a la enseñanza eficaz. Su origen se encuentra en la década de los sesenta y aunque su evolución ha sido extraordinaria, el principio del que parte es que existen diferentes maneras de hacer de los profesores que obtienen mejores resultados que otros, de ahí que se planteen cuestiones tales como ¿cuáles son dichas maneras?, ¿cómo actúan estos profesores? La identificación de las maneras de hacer distintas y exitosas es preocupación central de la investigación sobre los estilos de enseñanza. Como puede apreciarse se enfocan estos estudios más al resultado que al proceso, ubicados también en un pragmático concepto de eficacia.

La investigación sobre los estilos de enseñanza llega con un cierto retraso al campo de la Educación Física en España y también en México. La obra de Mosston, "La enseñanza de la Educación Física", por ejemplo, no llegó a España hasta 1978 y además reflejó las primeras teorizaciones que hemos visto sobre los indicados estilos de enseñanza. Ciertamente Mosston (1978) plantea la idea de estilo de enseñanza cómo aquel modo de ser docente que está implícito en muchas experiencias de los maestros, pero en lugar de describir tales conductas al azar, el estilo se propone mostrar como se puede usar deliberadamente para desarrollar la interacción maestro-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso.

De esta manera, el concepto de estilo de enseñanza, surge de la necesidad de identificar la estructura del comportamiento docente, que actúe como puente entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje, tratando así de conseguir un proceso eficaz.

La idea de Mosston sobre los estilos de enseñanza tiene el sesgo de su tiempo, ya que los plantea como un proceso evolutivo de la enseñanza orientada al aprendizaje individualizado y a los procesos cognitivos. Tal efecto, plantea la idea de espectro de estilos, que no es sino el camino que lleva de un estilo situado en el extremo, a otro situado en extremo contrario. Comenta Contreras (2001) que a tal fin identifica los siguientes estilos: Mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad. La expresión estilos de enseñanza es similar a la de estrategia pedagógica o didáctica, mientras que difiere en su concepción de otras, a las que a veces se asimila, tales como intervención didáctica, método y procedimiento, técnica de enseñanza o estrategia en la práctica

Sin embargo preliminarmente nos colocamos en el hecho de partida de que método y estrategia no son para este autor sinónimos; el concepto de estrategia es en nuestra opinión más amplio e inclusivo que el de método.

La Educación Física (EF) posee una gran parte de conocimientos cuyo valor radica en establecer medios más juiciosos, adaptarlos al alumnado y permitir una enseñanza más significativa. Son tantas las variables que influyen en su enseñanza que tornan su estudio extremadamente complejo. La enseñanza adecuada depende más de competencias que de conocimientos (Piéron, 1985), citado por Cuéllar y Delgado (2000).

Saber la asignatura que se van a impartir, si bien es necesario, no es condición suficiente para lograr y propiciar el aprendizaje en nuestros alumnos. Para ser un buen docente de Educación Física, como de cualquier otra materia, se necesita lo que la UNESCO (1996) sitúa como los pilares de la educación un "saber", un "saber hacer" y también "ser", pues los contenidos actitudinales relacionados con el ser y aprender a convivir juntos también son determinantes en el ejercicio profesional.

“La consideración del presente, esa introducción de un conocimiento crítico en la cotidianeidad nos pone de frente a la complejidad de nuestra tarea. Nos obliga a mirar nuestras prácticas en su contexto, en sus determinaciones políticas, culturales, institucionales. No es posible comprender las prácticas y nuestro lugar en ellas, mucho menos cambiarlas sin incluirlas en la complejidad del presente. La capacitación eficaz, la que modifica las prácticas, incluye necesariamente el protagonismo de los interesados. Estamos obligados a modificar la actitud natural, de rutina, por una actitud teórica. Implica la problematización de algún aspecto de la propia realidad laboral y demandar la construcción de alternativas” (Rozengardt, 1998).

Este autor afirma que un profesor eficaz debe poseer conocimientos, para no trabajar desde una subjetividad ingenua y arbitraria, pues el contexto de su clase es una institución social cuyas técnicas y normas de funcionamiento se han formado y transformado históricamente y por ello también interfieren las tradiciones entendidas en su peor sentido, es decir, como rutinas que no conducen a una verdadera activación del proceso de enseñanza aprendizaje. Continúa analizando que existen elementos suprapersonales, es decir sociales e institucionales, que se encuentran por encima de las decisiones personales del profesor de Educación Física y éste es un factor no

despreciable en la consideración en torno a un docente competente, profesionalizado o eficaz como indistintamente suele denominársele.

Según nuestro criterio, no es tan determinante la idea del profesor eficaz para relacionarlo con los estilos de enseñanza, porque todos sabemos las intrincadas relaciones intersubjetivas, contextuales y sociales que interjuegan en el proceso docente. Aunque teóricamente se reconoce la supremacía del diálogo y la construcción conjunta de los saberes, por sobre la exposición y el mando directo que se asocia a estilos autoritarios de conducción, no es tan simple identificar unos u otros modelos con la enseñanza tradicional y la que se le opone.

Lo que sí está reconocido en toda la política educativa contemporánea es la necesidad de educación permanente, de desarrollo de la metacognición en el sentido de aprender a aprender permanentemente y es un hecho que tales aspiraciones imponen un viraje radical, no solo en la concepción de la docencia en todos los niveles en un plano muy general, sino también en la manera de ejercer la tarea docente implícita en los estilos de enseñanza.

La necesidad de que el aprendizaje se convierta en una actividad permanente se ha señalado como un cambio conceptual fundamental de la manera en que se imparten la educación y la formación para permitir que los particulares, las comunidades y las naciones estén a la vanguardia de la transformación constante y radical, tanto política como económica, ambiental, tecnológica y social de las sociedades y para que cuando sea necesario se adapten a ella. Para que la educación permanente sea más que una simple retórica, es necesario que los sistemas de educación se orienten hacia un enfoque centrado en el educando y una cultura comprometida con el aprendizaje, en los casos en que esa cultura no exista o cuando la misma no sea muy firme. También

deben garantizarse las oportunidades y la infraestructura necesarias para impartir una educación variada. La escolaridad formal constituye cada vez más la piedra angular de un proceso educativo y de aprendizaje que dura varios decenios.

Entre los diversos factores para alcanzar una enseñanza eficaz desde una visión de educación permanente, en la bibliografía revisada se enfatizan sobre todo los roles de los educadores y de los educandos que deben colocarse en una nueva dimensión, desarrollando una cultura del diálogo así como la interacción y la construcción conjunta de los saberes. Alcanzar tales aspiraciones significa remodelar los estilos de trabajo docente y también un cambio en las tradicionales funciones de la dirección docente, destacándose el importante papel del director como potenciador de la interacción entre los docentes y el contexto educativo (OIT, 2000:61).

Los docentes deben tener características o disposiciones personales tales como la capacidad para trabajar de manera independiente y con otras personas, la confianza necesaria para adoptar decisiones y la voluntad y la capacidad de seguir aprendiendo. Además, se han definido las cualidades (características) personales de los trabajadores que se consideran útiles, entre ellas, la integridad, la responsabilidad, el orgullo de llevar a cabo su trabajo y el respeto a los demás (OCDE, 1997cit. por OIT, 2000). En el informe de la Organización Internacional del Trabajo, que hemos venido citando, al sistematizar con gran acierto los problemas actuales sobre educación permanente, se reflexiona sobre este particular, estableciéndose que las implicaciones para el trabajo de los docentes incluyen un mayor sentimiento de responsabilidad «gerencial» (profesional) para con el desarrollo y la evolución de los planes de estudio, los enfoques pedagógicos, la organización del trabajo y los resultados de la educación. La motivación para tener el más alto comportamiento profesional posible, definido

conjuntamente por los docentes y demás partes interesadas, debiera convertirse en una consecuencia intrínseca de esta orientación. También debiera serlo la voluntad y capacidad de responder a los cambios en el entorno del aprendizaje, ya sea la innovación tecnológica, los cambios en la composición socioeconómica o étnica o incluso de la edad de los educandos o las nuevas expectativas de los resultados de la educación a medida que el entorno político, cultural o económico de la empresa y del empleo cambia con el tiempo (OIT, 2000:65 cit. por Piña, 2004).

1.3 La concepción de un docente eficaz y la clasificación de los estilos de enseñanza

Estrechamente vinculada a la cuestión de la autonomía y la responsabilidad en un marco más amplio, aparece la función del personal docente en materia de investigación, reflexión e innovación. El examen de las prácticas pedagógicas en las aulas y los centros docentes, la transformación de los conocimientos obtenidos en cambios innovadores respecto de los contenidos o la metodología que mejorarán los resultados de la enseñanza recibida y la transferencia de esa información a otros especialistas, es crucial si se quiere que en las escuelas y centros de formación surja una verdadera comunidad cognitiva.

La modificación de las prácticas de enseñanza con miras a mejorar sus resultados se ha centrado en dos áreas: determinar lo que define a un buen docente en términos de calidad de la enseñanza impartida a los estudiantes y definir los cambios que deben introducirse en el modelo de aula tradicional para reflejar las prácticas de enseñanza óptimas a gran escala. De hecho, el verdadero docente que trabaja en un centro escolar de un país en desarrollo procede de un contexto en particular y se enfrenta a condiciones que se alejan mucho de las del «docente ideal» definidas anteriormente. Son muchas las presiones que reciben los docentes en estos entornos para que no innoven. O bien se encuentran solos con muy poco o casi ningún apoyo profesional, a menudo con un gran número de alumnos por clase o se enfrentan a retos difíciles en términos de población estudiantil con medios insuficientes o a una combinación de todos estos obstáculos. La prestación de unos planes de estudio muy básicos y tradicionales se convierte en una prioridad que no deja lugar a la innovación.

Las formas de enseñanza en colaboración hacen hincapié en diferentes métodos, calificaciones y funciones que no aparecen en el enfoque tradicional de un docente por clase. Cualquiera que sea la forma adoptada -- intercambio de información entre todos los docentes de un grupo, enseñanza por grupos de dos o más clases o redes de especialistas trabajando entre diferentes grupos de clases, los planes de estudio y la planificación de los horarios, así como la coordinación de los métodos pedagógicos, adquieren más importancia para aumentar al máximo los beneficios aportados por cada profesional de la enseñanza. La colaboración refuerza estos aspectos, permitiendo que cada individuo aporte sus puntos fuertes en materia de contenido y metodología para reducir el trabajo en solitario.

Identificar al profesorado experto no es tarea fácil; la literatura, a veces, no diferencia claramente entre el profesorado experto, con experiencia, competente y eficaz. Siguiendo a Medley (1979) enunciaremos las cinco concepciones que caracterizan la enseñanza efectiva:

- a) Posee rasgos personales deseables
- b) Usa efectivos métodos de enseñanza. Maneja estilos de enseñanza adecuados y eficaces para el alumnado
- c) Crea un adecuado clima de clase
- d) Posee y sabe usar un amplio repertorio de competencias
- e) Toma decisiones profesionales adecuadas, dirige competencias y sabe cómo aplicarlas, organizarlas y coordinarlas

En un plano pedagógico general, la determinación y clasificación de los estilos de enseñanza ha sido abordada por diferentes investigaciones. Grasha (1994) Coronado (1993) y Guerrero (1998) son algunos autores que han profundizado en el tema por tener gran importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje, pues se necesitan adecuar los estilos de enseñanza a los de aprendizaje de los alumnos para lograr una mayor efectividad en el procesamiento e internalización de la información por parte de los mismos, así como una mayor efectividad y calidad de la práctica docente. El concepto de efectividad y calidad en la práctica docente se asocia indefectiblemente al de la clasificación de los estilos de enseñanza.

Si retomamos la idea ya manejada de que los estilos de enseñanza son definidos como la forma particular que tiene un maestro de llevar a cabo su práctica docente, podemos coincidir en mencionar que los estilos de enseñanza representan la peculiar forma del maestro para interactuar con los alumnos, por lo que no necesariamente el estilo de aprendizaje del maestro es su estilo de enseñar. Acorde con esta conceptualización, suelen proponerse generalizadamente dos estilos de enseñanza:

1. **El estilo directo.**- Donde el maestro se impone y dirige la acción del aprendiz.
2. **El estilo indirecto.**- Donde el maestro es más comprensible, solicita y acepta las opiniones, además de darle participación al estudiante.

Blanco (1994), citado en De León (2005), define el estilo de enseñanza como “Conjunto de características y rasgos personales que identifican claramente a un individuo como un maestro en particular. Cualidad que permean todo el

comportamiento; y que persiste aun cuando la situación cambie.” La caracterización de cada estilo incluiría forma de vestir, lenguaje, voz, gestos, nivel de energía, expresiones faciales, motivación, interés en la gente, talento intelecto, preparación académica y tendencias o preferencias cognoscitivas. De acuerdo con estos referentes, propone seis estilos de enseñanza:

Orientado a la tarea (*“The Task-Oriented”*). Los maestros prescriben el material que se va a enseñar y demandan un cumplimiento específico de parte de los estudiantes. El estudio va acompañado de unas bases específicas e individuales y un sistema explícito que guarda para cada estudiante un estado de expectación.

El proyecto cooperativo (*“The Cooperative Planner”*). Los maestros tienen un plan de instrucción con la cooperación de los estudiantes. En una atmósfera tranquila se puede instruir a unos procesos de enseñanza, pero la experiencia del adulto y el trasfondo profesional le sirve de guía a los estudiantes en el aprendizaje. Los maestros alientan y dan apoyo a los estudiantes en la participación en todos los niveles.

Centrado en el niño (*“The Child Centered”*). Estos maestros proveen una estructura para los estudiantes que persiguen cualquier interés. Generalmente emerge del currículo. Este estilo planificado por el maestro se basa en el interés y la curiosidad de los niños. Este estilo no es solamente extremadamente raro, sino que imposible imaginarlo en su forma pura en el salón de clases.

Centrado en el contenido (*“The Subject Centered”*). Los maestros enfocan su organización en el contenido en lo que va a aprender el estudiante.

Centrado en el aprendizaje (*"The Learning Centered"*). Estos maestros se interesan por igual por todos los estudiantes y su objetivo curricular. Se rehúsa el énfasis en el niño y también en el sujeto, se centra en una buena meta lo cual se enfoca en la autonomía en el aprendizaje.

Involucrados emocionalmente y con contrapartes (*"The Emotionally Exciting and its Counterpart"*). Los maestros se involucran emocionalmente en lo que están enseñando. Usualmente con este proceso de enseñanza – aprendizaje se produce en el salón de clases una atmósfera excitante y emocionalmente cargada. Sus contrapartes se conducen en el salón de clases dominando el tono emocional, cuando el proceso racional es el dominante.

Bonwell y Hurd citado en Lozano (2001), basados en el modelo VARK de Neil Fleming, enumeraron algunas de las características de los profesores con base en sus preferencias instruccionales del modo siguiente:

Visuales: Usan ilustraciones en sus explicaciones, transparencias o acetatos con diagramas, cuadros sinópticos, flechas, mapas conceptuales y caricaturas.

Auditivos: Usan la voz en sus explicaciones y promueven la discusión en el salón de clase.

Lectores/Escritores: Usan texto escrito para sus explicaciones.

Qinestésicos: Usan ejemplos de la vida real para sus explicaciones y promueven el juego de roles.

En opinión de Cruz (2001) citado en De León (2005), los profesores universitarios ofrecen en sus clases, una colección de ideas, técnicas y métodos que, cuando son coordinados, se convierten en el estilo de enseñar, el cual es desarrollado mediante los conocimientos, las experiencias y la conducta en sus diferentes etapas de desarrollo y ambiente en general. Esta investigadora distingue dos tipos de estilos de enseñanza y los clasifica teniendo como referencia tres elementos, que denomina como esenciales: las características del profesor, el salón de clases, y los métodos instruccionales.

Estilo de enseñanza tradicional

- a. Características del profesor: Autocrítica, centrado (a) en el currículo, directo, dominante, formal, informativo, prescriptivo, rígido.
- b. Salón de clases: centrado en el profesor, lineal (asientos colocados en filas)
- c. Métodos instruccionales: discusión centrada en el profesor, conferencias, alguna solución de problemas, demostraciones por el profesor, transmisión de información del profesor al estudiante.

Estilo de enseñanza facilitador

- Características del profesor: democrático, centrado al estudiante, indirecto, interactivo, informal, inquisitivo, reflexivo y flexible
- Salón de clases: centrado en el estudiante, organizado en grupos, en círculos o mesas de trabajo.
- Métodos instruccionales: discusiones grupales, trabajo con iguales, mentoría aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo, solución de

problemas, tutoría, reflexión, pensamiento crítico, investigación en la sala de clases, informes orales y escritos.

1.4 Los estilos de enseñanza en Educación Física: estudios acerca de los estilos de enseñanza en educación física

Ya en un intento de contextualizar el problema de los estilos a un ámbito disciplinar específico en la educación física, no podemos dejar de afirmar que es en la bibliografía española donde apreciamos una gran sistematización teórica al respecto, lo cual origina el siguiente apartado de nuestro marco teórico, donde se realiza un análisis de las investigaciones más relevantes acerca de los Estilos de Enseñanza (E.E.) en E.F. y se aportan las conclusiones más destacadas sobre la aplicación de los mismos. Reconocemos con Delgado (1991b) que es muy importante resaltar la capacidad del profesor de E.F. para utilizar los diferentes estilos de enseñanza. Por ello se necesitan estudios, experiencias e investigaciones en este campo de la aplicación de los estilos de enseñanza en E.F. para que no se conviertan en algo meramente especulativo.

Existen numerosos textos que estudian el papel del continuo de los estilos de enseñanza en la educación como los de Goldberger (1984), Delgado (1991), (Ashworth, Gerney, Dort, Greenspan, Mueller y Mueller (1992), Goldberger y Howarth (1993), Mosston y Ashworth (1994), Sicilia (1997; 2001) y Solana (2003).

Es evidente que la obra de Mosston tiene gran importancia en el tema de los estilos de enseñanza y un cierto carácter pionero en el contexto español. En 1966 Mosston introduce el continuo en su libro *"Teaching Physical Education"* en el que propone siete E.E. distribuidos en función del reparto de decisiones entre profesor/a -

alumno/a (Mosston, 1966). Posteriormente, se publicó su segunda obra, "*Teaching Physical Education: from Comand to Discovery*" (Mosston, 1978). Las ideas embrionarias enunciadas de ambas publicaciones fueron clarificadas, modificadas y enriquecidas por Ashworth (Mosston y Ashworth, 1993).

La última publicación de ambos perfecciona aún más la teoría sobre los Estilos de Enseñanza y su aplicación práctica (Mosston y Ashworth, 1994). Aunque existen variaciones, consideramos que en la edición de 2001 aparece una caracterización minuciosa de los estilos donde ofrece detalladamente la anatomía del estilo, la aplicación y características, de acuerdo a los diferentes estilos, entre los que se encontraban mando directo, enseñanza basada en la tarea, recíproco, autoevaluación, inclusión, descubrimiento guiado, resolución de problemas, estilo divergente de resolución de problemas, estilo de programa individualizado y diseño del alumno, entre otros, que seguidamente se caracterizan de acuerdo con los criterios de Mosston.

Seguidamente presentamos una síntesis lo más fiel posible de la caracterización efectuada por los autores en torno a los citados estilos. En ocasiones, como consideramos que son prácticamente lo mismo la estructura que la aplicación no lo hacemos con la lógica de los autores, pero en general hemos tratado de respetarla.

El estilo de mando directo en su anatomía se destaca como el primer estilo del espectro, caracterizado por el total protagonismo del profesor en la toma de decisiones en las tres fases –preimpacto, impacto y postimpacto. La función del alumno consiste en ejecutar, seguir y obedecer.

El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. El primero –la señal de mando- precede a cada movimiento del alumno, que ejecutará según el modelo presentado. Así, toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, ritmo, momento final, duración en intervalos, es tomada por el profesor.

Entre los objetivos del estilo que, por supuesto, acotamos nosotros, es meramente conductista, por ser el profesor quien toma todas las decisiones y el alumno el que obedece. Se logra una respuesta inmediata al estímulo: uniformidad, conformidad, ejecución sincronizada, afinidad a un modelo predeterminado, réplica de un modelo, precisión en la respuesta, perpetuación de tradiciones culturales a través de ceremonias, costumbres y rituales, mantenimiento de normas estéticas, mejora del espíritu de cuerpo (común en el grupo), eficiencia del tiempo útil y seguridad.

En cuanto a la aplicación del mando directo, las cuestiones focales para el profesor son: ¿cuál es la imagen de este tipo de relación entre profesor y alumnos?; ¿cómo traducir el modelo teórico (intención) en comportamientos de enseñanza y aprendizaje? y ¿cómo determinar si los objetivos se consiguen?

Entre las características del mando directo los citados autores destacan las siguientes:

1. El contenido es fijo y representa una sola norma
2. El contenido se aprende por memoria inmediata y a base de repeticiones
3. El contenido puede dividirse en partes, repitiéndose por el procedimiento de estímulo-respuesta con un reducido tiempo de aprendizaje

4. El profesor es el experto que selecciona los contenidos y las tareas
5. Cuanto más rápida sea la capacidad de reproducción del movimiento, más fácil será que el alumno pase a otros aspectos del contenido
6. No se tienen en cuenta las diferencias individuales, se busca la reproducción del contenido seleccionado
7. A través de la práctica continuada, se consigue uniformar la ejecución del grupo
8. El alumno experimenta rápidos progresos
9. El objetivo final consiste en la eliminación de las desviaciones individuales de ejecución respecto al modelo

Como puede apreciarse e inferirse de la caracterización general de este estilo, es profundamente autocrático y de eminente filiación conductista, reforzando el papel directivo del maestro y el rol pasivo receptor de los alumnos.

El estilo de enseñanza basado en la tarea tiene por objetivos el traspaso de ciertas decisiones del profesor al alumno, crea nuevas relaciones entre ambos, entre el alumno y las tareas y entre los propios alumnos.

El estilo de la práctica establece una nueva realidad, ofreciendo nuevas condiciones de aprendizaje y logrando una serie de objetivos diferentes.

Un grupo de objetivos está relacionado más estrechamente con la ejecución de tareas y otro grupo está orientado al desarrollo de la persona en su rol dentro del estilo.

En cuanto al contenido, así se fija:

1. Practicar las tareas asignadas tal como se han demostrado o explicado
2. Aproximar, dentro de lo físicamente posible, la ejecución de las tareas asignadas
3. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada a la repetición de la tarea
4. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada al tiempo
5. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada al conocimiento de resultados
6. Comprobar a través de la experiencia que este conocimiento puede obtenerse por distintas formas de *feedback* ofrecidas por el profesor

El estilo B – estilo de la práctica- es el primero en el espectro que involucra al alumno en la toma de decisiones durante el episodio. Se desarrolla una nueva realidad donde los alumnos no sólo practican la tarea, sino también el proceso intencional de la toma de decisiones en las nueve categorías. Cambia profundamente el foco de atención de la sesión. Aparece una nueva relación entre profesor y alumno. El primero aprende a confiar al alumno la toma de decisiones adecuadas mientras practica y éste aprende a tomar decisiones deliberadas e independientes de acuerdo con la ejecución de la tarea, de modo que en este estilo tenemos características diferentes con relación al papel del profesor. Este valor el desarrollo de la toma de decisiones deliberadas, confía en los alumnos para tomar las nuevas decisiones, acepta el hecho de que tanto

él como el alumno puedan ir más allá de los valores de un solo estilo de enseñanza, que los alumnos pueden tomar nuevas decisiones mientras practican la(s) tarea(s) y por tanto que deben ser responsables de las consecuencias de sus decisiones, ya que participan en un proceso individualizado. Así, los alumnos pueden experimentar el inicio de la independencia.

La estructura y aplicación del estilo recíproco crea una realidad para lograr una serie de objetivos intrínsecos, que forman parte de los dos aspectos más importantes del estilo –las relaciones sociales entre compañeros y las condiciones para ofrecer *feedback* inmediato.

Los objetivos se identifican en dos grupos: los que están estrechamente relacionados con la(s) tarea(s) y los que lo están con el rol de los alumnos.

Contenido

1. Tener repetidas oportunidades para practicar la tarea con un observador personal
2. Practicar la tarea bajo condiciones de *feedback* inmediato, proporcionado por un compañero
3. Practicar la tarea sin que el profesor ofrezca el *feedback* ni sepa cuando los errores han sido corregidos
4. Ser capaz de comentar con un compañero aspectos específicos de la tarea
5. Visualizar y comprender las partes y sus secuencias al ejecutar una tarea

Mientras que el mando directo y el estilo de la práctica resultan familiares de un modo u otro para casi todos, el estilo recíproco es nuevo para la mayoría. La realidad y los nuevos roles crean demandas sociales y psicológicas al profesor y al alumno, requiriéndose así cambios de comportamiento y ajustes considerables. Esto conduce a una nueva percepción de las posibilidades de la clase de educación física. Por primera vez, dentro del proceso de toma deliberada de decisiones, el profesor traspasa la decisión de *feedback* al alumno. El “poder” implícito del *feedback*, proporcionado hasta el momento por el profesor, es ahora traspasado al alumno, quien deberá aprender a usarlo de manera responsable cuando reciba *feedback* de su compañero. Tanto el profesor como el alumno van a necesitar experimentar la nueva realidad confianza y bienestar, entendiendo el valor de este estilo para el desarrollo del alumno.

En el estilo de autoevaluación, una nueva realidad va a crearse. Se traspasan más decisiones al alumno llevándole a una mayor responsabilidad y a la obtención de una nueva serie de objetivos.

El contenido esencial de este estilo se dirige a desarrollar la conciencia de la propia ejecución; una mayor dimensión del desarrollo consiste en esta conciencia kinestésica, que puede conseguirse aprendiendo a observar la propia ejecución, haciendo después una evaluación basada en los criterios.

Con relación a la anatomía del estilo, se destaca que como el alumno ya ha practicado utilizando determinados criterios como base para ofrecer *feedback* al compañero, el siguiente paso consiste en utilizar estos criterios para el propio *feedback*: así, pues, el nombre de este estilo es auto evaluación. Cada individuo ejecuta la tarea. Estilo de la práctica y toma luego las decisiones en el postimpacto por

sí mismo. La comparación, el contraste y el diseño de conclusiones son usadas en el estilo de enseñanza recíproca por cada alumno para evaluar su propia ejecución.

En el resumen, se caracteriza al estilo se destacan los siguientes aspectos:

1. El profesor valora la independencia del alumno.
2. El profesor valora la habilidad de los alumnos para desarrollar su sistema de auto instrucción.
3. El profesor confía en la honradez del alumno durante el proceso
4. El profesor debe tener la paciencia necesaria para realizar preguntas enfocadas al proceso de auto evaluación y a la ejecución de la tarea
5. El alumno puede trabajar individualmente y entrar en el proceso de auto evaluación
6. El alumno puede identificar sus propias limitaciones, éxitos y fracasos
7. El alumno puede utilizar la auto evaluación como *feedback* para mejorar

El estilo de inclusión.- Persigue centralmente, como su nombre lo indica, la inclusión de los alumnos, una realidad que se acomode a las diferencias individuales, la oportunidad de participar según el propio nivel de ejecución, la oportunidad de disminuir el nivel de exigencia para tener éxito en la actividad, aprender a ver la relación existente entre las propias aspiraciones y la realidad de la ejecución y a lograr más individualización que en los estilos previos, puesto que hay elección de opciones del nivel de ejecución en cada tarea.

Al identificar la anatomía del estilo para analizar las fases funcionales del proceso se destaca que el rol del profesor consiste en tomar todas las decisiones en la fase de preimpacto. El alumno, por su parte, toma las decisiones en la fase de impacto, incluida la decisión acerca del punto de partida según su nivel de ejecución de la tarea mientras que en la fase del postimpacto, el alumno valora su ejecución y decide en cual nivel proseguir su actuación.

En torno a la ejecución del estilo en condiciones reales de clases puede afirmarse que, una vez completa la demostración, expuestas las tareas a realizar y comenzar la práctica, del mismo modo que en los estilos anteriores, los alumnos se dispersan con sus fichas de tarea y eligen su localización. Luego, examinarán los niveles de ejecución ofrecidos y decidirán sus puntos individuales de partida. Así, el profesor observará como los alumnos ejecutan la tarea a distintos niveles, valoran su ejecución y toman las decisiones acerca de los siguientes pasos a seguir.

Mientras esto sucede, el profesor se tomará una pausa para observar el proceso; dando tiempo para comenzar y experimentar las fases iniciales. Después, se dedicará a desplazarse para ofrecer *feedback* individual este *feedback* debe estar relacionado con el rol del alumno y las decisiones que toma y no con su ejecución de la tarea.

El tipo de *feedback* debe ser neutro, evitando emitir un juicio de valor relacionado con el nivel elegido. El alumno decide su nivel adecuado en función de su capacidad y no el profesor.

Es difícil para el profesor no hacer comentarios acerca del nivel escogido, pero es necesario tener paciencia. El objetivo consiste en enseñar al alumno a tomar las decisiones adecuadas sobre la elección del nivel que es capaz de ejecutar en ese contenido concreto. Si el profesor observa un error en la ejecución de la tarea, independientemente del nivel seleccionado, pide al alumno que consulte la descripción de la tarea y la compara con su ejecución. Esperará para comprobar que el alumno identifica el error y en caso contrario decírselo para ir luego hacia otro alumno.

Este estilo tiene grandes implicaciones en la estructura y funcionamiento de la Educación Física. Si los objetivos incluyen proporcionar programas de desarrollo para un elevado número de personas, entonces se debe ofrecer una gran variedad de actividades, siendo necesario incrementar la frecuencia de uso del estilo en cada actividad. Si la inclusión es también un objetivo de la Educación Física, entonces lo que cuenta es la frecuencia de la inclusión de todos los alumnos, creando las condiciones adecuadas para los puntos de partida. Este es el único estilo que logra este objetivo, puesto que el diseño que incluye a todo el mundo.

El análisis objetivo de este estilo como en los anteriores identifica una serie de características:

1. El uso de este estilo implica que el profesor acepta filosóficamente el concepto de inclusión
2. Significa la expansión del conocimiento del profesor acerca de la noción de no controversia, programado así algunos episodios que tienden a excluir, mientras otros están diseñados específicamente para incluir

3. Implica también que se creen las condiciones para que el alumno experimente la relación entre aspiración y realidad
4. Así, los alumnos tienen la oportunidad de aprender a aceptar las discrepancias entre aspiración y realidad e incluso aprender a reducir la separación entre ambas
5. Implica la legitimidad de hacer más o menos que los demás; no se trata de una medición de lo que los demás pueden hacer, sino de “lo que yo puedo hacer”. La competencia durante los episodios es contra los propios estándares, habilidades y aspiraciones de uno mismo y no de los demás
6. Los últimos tres puntos son importantes factores que inducen a la revisión del auto concepto de cada uno, que incluye la independencia emocional de las decisiones del profesor acerca de la localización del alumno en la ejecución de una tarea determinada

El proceso específico del estilo de descubrimiento guiado tiene los siguientes objetivos:

1. Iniciar al alumno en un proceso particular de descubrimiento: el proceso convergente
2. Desarrollar una relación precisa entre la respuesta descubierta por el alumno y el estímulo (pregunta) presentado por el profesor
3. Desarrollar destrezas para la búsqueda secuencial que lleven al lógico descubrimiento de un concepto

4. Desarrollar la paciencia tanto en el profesor como en el alumno, cualidad que se requiere para este proceso

El profesor toma todas las decisiones en la fase de preimpacto. Las decisiones más importantes son los objetivos, la finalidad del episodio y el diseño de la secuencia de preguntas que guiarán al alumno a descubrir la finalidad.

En este estilo, existen más decisiones traspasadas al alumno en la fase de impacto. El hecho de descubrir las respuestas significa que el alumno toma decisiones sobre algunas partes del contenido en el tema concreto seleccionado por el profesor. La fase de impacto abarca una secuencia de decisiones congruentes realizadas por el profesor y por el alumno. En la fase de postimpacto, el profesor verifica la respuesta del alumno a cada cuestión planteada. En algunas tareas, esta verificación pueden realizarla los propios alumnos. Los roles de tomar decisiones continuas congruentes en el impacto como en el postimpacto son particulares de este estilo.

El uso de este estilo implica que el profesor:

1. Está dispuesto a cruzar el umbral de descubrimiento
2. Está dispuesto a emplear su tiempo en estudiar la estructura de la actividad y en diseñar la secuencia adecuada de las preguntas (indicios)
3. Está dispuesto a aventurarse experimentado con lo desconocido, así pues, los estilos 1-5 son estilos seguros para el profesor; las tareas son diseñadas y presentadas de distintas maneras, y el rol de este último es su cumplimiento. La responsabilidad de la ejecución recae principalmente en el alumno. En el descubrimiento guiado, en cambio, la responsabilidad

es del profesor. Éste diseña las preguntas que conllevarán la respuesta correcta. ¡La ejecución del alumno está estrechamente relacionada con la del profesor!

4. Confía en la capacidad cognitiva del alumno
5. Está dispuesto a esperar la respuesta tanto tiempo como el alumno necesite para encontrarla
6. El alumno es capaz de hacer pequeños descubrimientos que lo llevarán al descubrimiento de un concepto

El estilo divergente de resolución de problemas, tiene como objetivos los siguientes:

1. Estimular las capacidades cognitivas del profesor en el diseño de problemas para un área temática determinada
2. Estimular las capacidades cognitivas del alumno para el descubrimiento de múltiples soluciones para cualquier problema dentro de la educación física
3. Desarrollar el conocimiento de la estructura de la actividad y el descubrimiento de sus posibles variaciones
4. Alcanzar el nivel de seguridad afectiva que permita tanto al profesor como al alumno ir más allá de las respuestas convencionalmente aceptadas
5. Desarrollar la habilidad para verificar soluciones y organizarlas para propósitos específicos

Para el diseño de los episodios de este estilo, tiene lugar un traspaso adicional de decisiones. Los roles del profesor y del alumno cambian de nuevo, experimentando nuevas realidades y logrando nuevos objetivos.

La utilización del estilo implica que:

1. El profesor está preparado para traspasar el umbral de descubrimiento.
2. El profesor está preparado para diseñar problemas adecuados en una o más áreas del contenido
3. El profesor puede aceptar la posibilidad de nuevos diseños dentro de contenidos que fueron previamente concebidos (en estilos anteriores) como fijos
4. El profesor está preparado para proporcionar a los alumnos el tiempo necesario para el proceso de descubrimiento
5. El profesor valora el proceso de descubrimiento y puede aceptar soluciones divergentes presentadas por los alumnos
6. El profesor es lo suficientemente seguro como para aceptar soluciones distintas a las suyas
7. El profesor acepta el desarrollo de la habilidad de producción cognitiva divergente: como uno de los fines de la educación física
8. Los alumnos son capaces de producir ideas divergentes siempre que se les presenten problemas relevantes

9. Los alumnos pueden aprender la relación entre producción cognitiva y ejecución física
10. Los alumnos son capaces de producir nuevas ideas para la expansión de los horizontes del contenido
11. Los alumnos son capaces de aceptar las respuestas divergentes de los demás

El objetivo del estilo de programa individualizado, diseño del alumno, consiste en proporcionar al alumno la oportunidad de desarrollar un programa por sí mismo, basado en las capacidades cognitivas y físicas para el tema dado. El conocimiento y las destrezas físicas que se necesitan para participar en este estilo, son el resultado de las experiencias acumuladas en los estilos anteriores. Para iniciarse en este estilo, se requiere una serie de conocimientos acerca de las habilidades físicas propias, así como la familiarización con los procesos de descubrimiento y producción divergente. Además, el alumno debe tener la capacidad afectiva suficiente para soportar el desarrollo y uso de un programa a gran escala.

En torno a la anatomía del estilo, los citados autores afirman lo siguiente:

1. El profesor decide sobre el contenido general seleccionado.
2. El profesor decide el tema que el alumno utilizará para desarrollar su programa individualizado.
3. En esta fase se produce el traspaso de decisiones. El alumno decide el diseño de las preguntas y las múltiples soluciones.

4. El alumno decide qué es lo que constituirá el programa completo. Estas pautas serán de utilidad como criterios en el postimpacto.
5. El rol del profesor consiste en estar disponible cuando el alumno inicia las preguntas sobre el contenido o el estilo.
6. El profesor también inicia la toma de contacto con el alumno para verificar en qué punto se encuentra éste y cómo está progresando, para volver a examinar las conexiones con el contenido, etc.

En torno a la aplicación de este estilo, es importante la disposición de los alumnos, puesto que se requieren experiencias previas. Los alumnos deben tener un nivel de ejecución del tema elegido razonablemente correcto y deben sentirse cómodos en el proceso de descubrimiento. La introducción a este estilo debe ser paciente y detallada. Los alumnos deben entender claramente su rol y las expectativas del profesor.

El tiempo es un parámetro crucial, puesto que los alumnos necesitan pensar, experimentar, actuar y registrar los resultados. En este estilo no se puede ir con prisas, el tiempo es indispensable para que fluyan las ideas. El profesor, asimismo, necesita tiempo para observar la producción y actuación de cada alumno, para escuchar a los alumnos y para llevar a cabo consultas periódicas de tiempo individual.

El proceso de este estilo es apasionante para los alumnos, debido al reto constante para desarrollar e integrar ideas, que motiva a los que son capaces de soportar el estilo. Hay alumnos que empiezan con un gran entusiasmo y variedad de ideas, pero no pueden soportar el rigor de la experimentación y el descubrimiento continuos. En este caso, se debe cambiar de estilo y esperar otro momento más

apropiado. El profesor no debe insistir en que todos los alumnos participen, puesto que se trata de un estilo altamente individualista que refleja un elevado grado de independencia.

Es importante darse cuenta de que este estilo no se trata de “todo vale” o “haz lo que quieras”. Al contrario, es una aproximación altamente disciplinada al desarrollo de las capacidades de cada alumno. Es un modelo sistemático para la explicación y examen de una idea. Así como un medio sistemático para el descubrimiento de sus componentes e interrelaciones y su posible orden y secuencia. Es una forma de descubrir la estructura del tema que está tratando. El alumno debe conocer algunos hechos para ser capaz de identificar las categorías, entrar en el análisis, y luego construir el esquema. Las destrezas físicas y cognitivas aprendidas en todos los estilos anteriores están entregadas en éste. Cabe decir que las ideas espontáneas y el descubrimiento al azar no se excluyen ni rechazan, puesto que siempre pueden constituir una trama con el resto de la estructura.

Teniendo en cuenta estos trabajos de Mosston y otros de Delgado, Brady propone el siguiente cuadro que nos parece ilustrativo del tema de los estilos en el continuo de Educación Física (Delgado, 1991, Mosston y Ashworth 1986).

Tabla 1 Comparación de los Estilos de Enseñanza

MODELO DELGADO (1991)		MODELO MOSSOTON Y ASHWORTH (1986)
	ESTILOS TRADICIONALES	
1) Mando directo		Estilo A: Estilo de mando directo
2) Modificación del mando directo		
3) Asignación de tareas		Estilo B: Estilo de práctica

	ESTILOS INDIVIDUALIZADORES	
4) Individualización por grupos		Estilo E: Estilo de inclusión (individualización por niveles)
5) Enseñanza modular		
6) Programas individuales		Estilo D: Estilo de autoevaluación
		Estilo H: El programa individualizado. diseño del alumno
7) Enseñanza programada		Estilo I: Estilo para alumnos iniciados
		Estilo J: El estilo de autoenseñanza
	ESTILOS PARTICIPATIVOS	
8) Enseñanza recíproca		Estilo C: Estilo recíproco
9) Grupos reducidos		
10) Microenseñanza		
	ESTILOS SOCIALIZADORES	
11) Estilo socializador		
	ESTILOS COGNOSCITIVOS	
12) Descubrimiento guiado		Estilo F. Estilo del descubrimiento guiado
13) Resolución de problemas		Estilo G: Estilo de problemas (Estilo divergente)
	ESTILOS CREATIVOS	
14) Estilo creativo		

Tabla 2 Esquema del continuo de los métodos centrados en el profesor y el alumno. (Brady, 1985)

MODELO CENTRADO EN EL PROFESOR	MODELO CENTRADO EN EL ALUMNO
<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje visto como adquisición de conocimiento: desarrollo intelectual - Principal función del profesor es instruir - El profesor actúa como juez, censor - Sólo existe la interacción profesor – alumno - Énfasis sobre los test y los exámenes - No se anima al trabajo en grupo - La evaluación es responsabilidad del profesor - Se produce un énfasis en el control del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje visto como adquisición de experiencias: desarrollo afectivo - Principal función del profesor es suscitar, provocar - El profesor actúa como facilitador - Se potencia la relación alumno– alumno - Se potencia una evaluación menos tradicional - Se potencia el uso de los grupos - La evaluación es determinada conjuntamente - Se potencia la participación del alumno

Resulta conveniente que cronológicamente apreciemos algunos de los estudios o aportaciones de diferentes autores en la década de los noventa:

Para Silverman (1991) existen vínculos consistentes entre el continuo de E.E. y las respuestas del alumnado.

En España, la propuesta de E.E. planteada por Delgado (1991) se encuentra muy extendida y utilizada, siguiendo igualmente el continuo, pero con una mayor flexibilidad en su estudio y en su aplicación en el aula. En ella, se respetan los E.E. difundidos por Mosston y Ashworth (1994), pero se presentan algunas modificaciones y son agrupados en función de sus principales características y objetivos. Estos son:

- E.E. Tradicionales: Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas.

- E.E. Fomentan la Individualización: Individualización por grupos, Enseñanza Modular, Programas Individuales y Enseñanza Programada.
- E.E. Posibilitan la participación: Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos y Microenseñanza.
- E.E. Favorecen la socialización: Estilo Socializador. Incluye el trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinar, juegos de roles y simulaciones.
- E.E. Implican cognoscitivamente al alumno/a: Descubrimiento Guiado y Resolución de problemas.
- E.E. Promueven la creatividad: Estilo Creativo. Incluye la sinéctica corporal.

Según Franks (1992) entre los principales objetivos del continuo pueden destacarse los siguientes:

1. Conceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje
2. Coordinar experiencias para el futuro profesorado
3. Proveer una base para incrementar la coordinación en la universidad pública
4. Proporcionar una base teórica para futuras investigaciones
5. Enseñar a trabajar las diferencias individuales
6. Favorecer la enseñanza efectiva a profesorado de diferentes disciplinas
7. Ayudar al profesorado novel en una aproximación lógica de la enseñanza

8. Servir de reciclaje y actualización al profesorado experimentado

La esencia de los estilos de enseñanza debe entenderse con un triple ámbito de acción (Boyce, 1992):

1. Asistir al profesorado a fin de proporcionarle una sólida estructura sobre la que construir sesiones
2. Asistir a los investigadores permitiéndoles un modelo sobre el cual diseñar y conducir sus estudios
3. Asistir a los supervisores para que puedan proporcionar *feedback* al profesorado

Para Brunner y Hill (1992), el uso de los E.E. en sesiones de entrenamiento se hace fundamental en cuanto posibilita una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos.

Biddle y Goudas (1993), en un artículo en el que estudian la influencia de la utilización de distintos E.E. sobre las variables, clima de clase y motivación, determinan que cuando las clases son planificadas y realizadas cuidadosamente y las tareas orientadas y controladas por el profesorado se producen efectos positivos en la motivación, satisfacción y aprendizaje.

Para Goldberger y Howarth (1993), los E.E. son necesarios en tanto permiten conseguir una amplia variedad de destrezas motoras o de otra índole, además de que su puesta en práctica permite que se haga de forma natural y suponen un acercamiento a la enseñanza efectiva. En su opinión, el Continuo proporciona lógicas opciones al profesorado para seleccionar el E.E. en función de la propuesta requerida,

posibilita nuevos puntos de vista prácticos y teóricos y facilita el desarrollo adecuado del currículo.

Delgado (1994) hace un análisis de la intervención didáctica en enseñanza primaria. Para ello, destaca los aspectos de mayor importancia para la adecuada planificación docente y su relación con los E.E., relacionando los principios enunciados en la actual Reforma Educativa Española de 1990. Las relaciones establecidas hacen referencia a los siguientes estilos de enseñanza:

- Socializadores: Aprendizaje compartido, socializado y entre iguales.
Dimensión globalizadora e interdisciplinaria
- Individualizadores: Parten del desarrollo del alumno/a, desarrollar su potencialidad y adaptarse a su realidad
- Participativos: Compañerismo y participación del alumnado. Visión del profesorado como mediador de aprendizajes
- Cognoscitivos: Desarrollo del pensamiento crítico, aprendizajes significativos y metodología activa e investigadora
- Creativos: Desarrollo del pensamiento creativo

En la clasificación de Delgado (1991a), aparece un gran espectro de estilos y este autor afirma desde 1989 que el estilo de enseñanza es un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza–aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor (Delgado, 1989).

Para Viciano y Delgado, (1999), es el profesor quien va tomar las decisiones oportunas que definirán el estilo empleado según su forma de enseñar, sus objetivos, el tiempo disponible de aprendizaje, la distribución de las prácticas, las características del alumnado a su cargo (etapa educativa), las experiencias previas de dichos alumnos y por supuesto, el contenido de la clase. Ello es así porque para estos autores, el estilo de enseñanza que se emplea se condiciona por las instrucciones del profesor, por la participación del alumno, por la organización, por los recursos, entre otros, con lo cual, es fácil adivinar que un estilo concreto no va a permanecer vigente durante toda la sesión en una clase de Educación Física. Esto quiere decir que a lo largo de la clase el estilo va a sufrir cambios adaptándose a las características peculiares de dicha intervención por parte del profesor. Es, por tanto, una especie de masa amorfa en continuo cambio, cambios que ocurrirán en función de los componentes que lo integran y en función de las decisiones que el profesor tome en cada momento.

Para Piéron, (1996) el continuo de E.E. fue probablemente, la mejor oportunidad de pasar de la teoría a la acción en E.F. Su concepto generoso y lleno de significado, proveyó una buena oportunidad para dibujar y verificar las hipótesis de investigación en situación real. Este mismo autor incentiva a los investigadores a realizar más investigaciones sobre el mismo.

El Estilo de Enseñanza adoptado por el profesorado condiciona la relación de éste con los distintos elementos del acto didáctico, de forma que marca las propias relaciones entre los mismos. El profesor eficaz deberá dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá también saber combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos (Delgado, 1996).

En un trabajo posterior, Delgado, Medina y Viciano (1996) realizan una investigación sobre las preferencias de futuros profesionales de E.F. en la aplicación de los Estilos de Enseñanza. 63 estudiantes de 5º curso de E.F. intervinieron en la investigación, siéndoles aplicado un cuestionario (DEMEVI) sobre sus preferencias e identificación con cada uno de los Estilos del Continuo. El cuestionario constaba de 60 expresiones relacionadas con los E.D. Diez afirmaciones por cada grupo de E.E. (tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos). Con anterioridad a la aplicación del cuestionario los alumnos/as fueron instruidos en estos estilos, realizaron prácticas internas (entre compañeros/as) y externas (durante el practicum de E.F). Los resultados indican que existe una clara tendencia hacia los Estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores. Por el contrario, se aprecia una valoración negativa hacia los tradicionales, sobre todo en su concepción más estricta. No obstante, los autores recomiendan precaución en las conclusiones, en tanto el cuestionario analizaba respuestas teóricamente deseables y no la aplicación real de los estilos.

Pankratius (1997) ofrece una visión de los E.E. estudiando actividades de similares características. Intervienen en la investigación 22 sujetos. Los resultados indican que se obtienen niveles significativos de aprendizaje para todos los estudiantes y que existen diferencias en cuanto a los E.E. empleados, en tanto que con su particular estructura se favorece una serie de aprendizajes. En este estudio se establece también que sería necesaria una mejor formación del profesorado de Educación Física en los E.E. para sacar un mayor provecho a sus enseñanzas y conocimientos.

En una investigación posterior, Delgado (1998) estudia la relación de las teorías implícitas de la enseñanza y los Estilos de Enseñanza en profesores/as en formación inicial y profesores de E.F. que ya ejercían la profesión. En el estudio participaron 63 alumnos/as de 5º curso de E.F. y 40 profesores/as en ejercicio. Los resultados muestran que entre los futuros profesores/as existe una tendencia hacia los Estilos Innovadores: Participativos (.94) individualizadores (.85), Creativos (.83) y Socializadores (.80). Se aprecia una tendencia a considerar deseable la utilización de Estilos Cognoscitivos (.70) y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales (.26). Entre los profesores de E.F. se observa también una tendencia positiva hacia los Estilos de Enseñanza Innovadores: Participativos (.97), Socializadores (.95), Individualizadores (.89), Creativos (.87). Se observa también una tendencia positiva hacia los Cognoscitivos (.79) y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales (.39). Al igual que en el estudio anterior, se recomienda prudencia en las conclusiones.

Comenta Khaled (2008), que en Jordania estudió el efecto de la enseñanza de la Educación Física en el logro de habilidades para la vida de los estudiantes, para examinar el efecto de utilizar dos estilos de Educación Física el de reciprocidad y el de descubrimiento guiado. Los resultados mostraron que se obtuvieron mejores posibilidades al entrenarse por estilos recíprocos que por el descubrimiento guiado. También indicaron la gran influencia de este estilo para las habilidades comunicativas, habilidades sociales, y de habilidades psicológicas, mientras que, el grupo que utilizó preferentemente el descubrimiento guiado obtuvo puntuaciones más altas en las dimensiones de las habilidades físicas y habilidades deportivas.

Un interesante trabajo, bien documentado en el plano teórico y con un buen seguimiento en lo metodológico es el desarrollado por Byra, M. (2006), Estilos de

enseñanza y la pedagogía inclusiva, donde se destaca la necesidad de que los profesores utilicen una variedad de estilos de enseñanza a partir del supuesto de la necesaria diversidad de la población estudiantil y de la propia diversidad de los objetivos de la educación física relacionados con la psicomotricidad, cognitivos, sociales y diversos ámbitos de aprendizaje, así como otras diversidades aportadas por la materia y el contexto.

También Byra, M. (2006b) estudió los efectos del estilo de enseñanza recíproca en un clima positivo de de motivación. y Chatoupis, C. (2008) abordó los efectos de dos estilos de enseñanza sobre la condición física de los alumnos de quinto grado. El propósito de este estudio fue examinar los efectos del estilo de práctica (B) y el estilo de inclusión (E) sobre las medidas de aptitud física (fuerza de las extremidades inferiores, la resistencia muscular de los abdominales, y agilidad) de 120 estudiantes de quinto grado.

Chatoupis, C. (2009). En un trabajo denominado “contribuciones del espectro de estilos de enseñanza a la investigación sobre la enseñanza. Estudios en cultura física y turismo”, realiza una revisión de las investigaciones sobre el espectro de estilos de enseñanza Por medio de la búsqueda de bases de datos electrónicas, 47 estudios (tesis doctorales, proyectos de investigación, y artículos de investigación) se han identificado desde 1980. Los estudios se presentaron y discutieron en dos fases: (a) El espectro y la investigación en la enseñanza (los estudios realizados entre 1980 y 2008 son una revisión crítica) y (b) los comentarios de cierre y sugerencias para continuar y ampliar la investigación de Spectrum. Los resultados de la revisión se presentan a la luz de la teoría del espectro.

Derri, V., y Pachta, M. (2007). Investigaron también el efecto que dos estilos de enseñanza diferentes, la enseñanza basada en el comando y la enseñanza mediante el descubrimiento guiado, producen en la adquisición de habilidades motrices en alumnos de Enseñanza Primaria

Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). Abordaron los efectos de un programa cooperativo de educación física en las habilidades sociales de los estudiantes. En este se examinó un programa cooperativo de educación física para apreciar su impacto en las habilidades sociales de los estudiantes y las actitudes hacia el trabajo en grupo. Los resultados mostraron ganancias de las clases experimentales en las habilidades sociales y en la preferencia por el trabajo en grupo.

Proios, M. y Proios, M. (2008), aplicaron un programa de intervención sobre el efecto de los estilos de enseñanza en el aprendizaje de los ejercicios de gimnasia y baloncesto, examinándose por separado la eficacia de tres estilos para propiciar valores en los niños. Los resultados de la los análisis no mostraron diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de juicio moral entre antes y después del juicio moral en los tres estilos juntos, ni por separado. Sin embargo, los de las diferencias que se han observado en los medios de los resultados del juicio moral, que reservadamente podría argumentar que el uso de diferentes formas de estilos de enseñanza contribuye a la el desarrollo moral de los alumnos.

Sicilia, A., y Brown, D. (2008) reflexionaron sobre la importancia de los estilos de enseñanza para asumir una pedagogía crítica analizando la evolución del tema de los estilos desde su aparición en la obra de Mosston para concluir con un llamamiento a un mayor escrutinio crítico que debe pagarse a los reclamos de la verdad en los diversos modelos pedagógicos que se utilizan desde el criterio del espectro para sugerir que un

acercamiento de los programas de estudios y la pedagogía en las literaturas de investigación sigue siendo un catalizador importante para una crítica sostenida que justifique mejores prácticas pedagógicas en el continuo de la Educación Física.

Así podemos notar que el tema de los estilos ha seguido suscitando interés en los profesores e investigadores de Educación Física, sin que los estudios más contemporáneos logren trascender completamente los planteamientos preliminares de Mosston. Puede apreciarse que en general predominan los estudios descriptivos por sobre los interventivos y esta es una innegable necesidad para un mejor estudio de lo que ocurre en la didáctica de la Educación Física por su gran potencial para la formación integral de los sujetos desde el currículo escolar.

1.5 Caracterización de los estilos de enseñanza en Educación Física desde perspectivas más contemporáneas

Aunque existen enfoques y clasificaciones diversas, se está de acuerdo en una división general entre estilos tradicionales y opcionales. Asumiendo lo relativo de toda clasificación y lo polémico del término tradicional y que no siempre debe enfocarse en sentido peyorativo, utilizaremos los criterios aparecidos en Viciano y Delgado (1999) para ofrecer la caracterización que hacen de los diferentes estilos, pues el centro de la reflexión teórica no solo debe ser enumerativa, en el sentido de cómo se han investigado los estilos en Educación Física, sino una caracterización de los mismos con fines de sistematización.

Para los autores citados, la característica general de los estilos tradicionales es la aplicación en su máximo grado de la técnica de enseñanza de instrucción directa, el mando del profesor es el atributo principal de la intervención en la clase, y el alumno, por el contrario, sólo es un receptor pasivo de información, atento, obediente, y un

repetidor de ejercicios. La repetición de un modelo aportado por el docente es la metodología de trabajo.

Las diferentes modalidades de los estilos tradicionales son el mando directo, mando directo modificado y asignación de tareas. La diferencia principal entre ellos está en la rigidez de la actuación del docente, desde marcar inicio y final de tareas y contar el ritmo con una organización formal, hasta dejar libertad al alumno en el ritmo de las tareas en una organización semiformal a modo de circuito.

Estos estilos se corresponden con el empleo de la instrucción directa en su sentido más estricto y se está de acuerdo en que convierten a los alumnos en pasivos receptores, restándoles independencia y creatividad para la solución de las acciones y tareas motrices y de todo tipo.

Entre los estilos que fomentan la individualización de la enseñanza, como su propio nombre lo indica, se dirigen a fomentar una enseñanza individualizada, teniendo en cuenta las peculiaridades de los alumnos, en una necesaria atención a la diversidad y el fomento del propio aprendizaje cual está capacitado. Por tanto, precisan de una evaluación inicial (principio de adaptación) y de un diseño más complejo, donde la heterogeneidad del alumnado se contempla en la planificación.

En estos estilos será útil tener bien delimitados los niveles de partida. Si nos atenemos a un concepto general de aprendizaje enfocado como crecimiento personal ¿cómo sabremos cuanto el alumno creció, si no establecemos con precisión de donde partió?

Las diferentes modalidades son los programas individuales, programas de trabajo con suficientes variaciones como para adaptarse a las características

individuales de cada alumno que lo utiliza, trabajo por grupos por intereses o por niveles, organización en subgrupos de la clase en función de los intereses de los alumnos en cuanto al contenido o sus niveles de ejecución, enseñanza modulada. Esta consiste en una combinación de las modalidades anteriormente descritas, es decir, subgrupos por intereses y nueva subdivisión por niveles en cada uno de los subgrupos así como enseñanza programada: textos autodidácticos para manejar fuera de la escuela y seguir sus pasos en el aprendizaje (Viciano y Delgado, 1999).

Los estilos que fomentan la participación del alumnado en su enseñanza propician en el alumno la posibilidad progresiva de intervenir en el proceso de enseñanza–aprendizaje. De esta forma, en ocasiones puntuales, toma momentáneamente el papel de profesor o alguna de sus competencias tradicionales, tales como administrar el conocimiento de resultados o *feedback* al compañero así como dar las instrucciones sobre la tarea a desempeñar, lo cual multiplica la acción del profesor pues en la medida en que este otorga mayor protagonismo a los alumnos, estos van funcionando como maestros.

Las diferentes modalidades de este estilo, continúan analizando por Viciano y Delgado (1999), son la enseñanza recíproca, consistente en una organización por parejas donde uno de los alumnos imparte *feedback* a su compañero, el estilo de grupos reducidos, donde prima una organización en subgrupos de la clase y en los cuales cada integrante del mismo cumple una función distinta. Ejemplos de este último serían la anotación de resultados, un segundo observador, el/los ejecutante/s, entre otros. Así, tras varias rotaciones, todos los alumnos de cada subgrupo deben pasar por los diferentes roles o papeles de cada tarea, y la microenseñanza, donde un grupo pequeño toma los papeles interactivos de profesor de un subgrupo de la clase, esta

forma, el grupo completo queda dividido en subgrupos dirigidos por un alumno que hace las veces de profesor.

Así, puede apreciarse que en la base de estos estilos se encuentra una modelación importante del rol del maestro que será útil en la práctica profesional futura.

En lo relacionado con los estilos que fomentan la socialización del alumnado, estos se destinan a proporcionar al alumno un clima social adecuado, con el objetivo de fomentar los valores, el respeto a las normas y actitudes positivas hacia la Educación Física, de manera que lo más importante aquí es el desarrollo de actitudes y la socialización y no los aprendizajes motores y conceptuales.

En Educación Física los aprendizajes motores siempre son más atendidos, lo cual aunque no es un contrasentido debido al objeto de estudio de esta materia, si es un lamentable reduccionismo que la aplicación de estos estilos socializadores pueden contribuir a solucionar.

Los estilos que implican cognoscitivamente al alumnado en su aprendizaje, se caracterizan esencialmente por utilizar la técnica de enseñanza de indagación, con las diferencias que ello conlleva en la metodología de enseñanza del profesor, incitando al alumno a través de problemas motores y de aprendizaje del alumno actitudes de búsqueda, investigación y reflexión mediante la práctica.

Son dos las modalidades de este bloque de estilos. Por un lado el descubrimiento guiado, y el profesor plantea una o varias tareas en progresión donde se va descubriendo la única solución que posee la tarea o conjunto de ellas, desechando las soluciones menos apropiadas que aportan los alumnos y aprovechando las idóneas. Por otro lado la resolución de problemas donde

diferenciamos la resolución de problemas de tareas motoras, los cuales consienten en problema individuales, donde el alumno practica y encuentra soluciones al los mismos, dependiendo de su actuación frente al problema, así como de situaciones motrices, en las cuales la tarea implica a más alumnos y donde hay un contexto importante que determina la validez de las respuestas aportadas.

Como sistema cognoscitivo, el tratamiento del contenido debe tener una gran carga de problemas a detectar por los alumnos y resolverlos alternativamente en los que puedan diseñar y rediseñar acciones que les permitan realizar análisis de términos contrapuestos con originalidad, actitudes creativas, imaginación, someter a análisis lo realizado, comenta Pierón (1995), esto, por supuesto, independiza al alumno, le permite autoafirmarse.

Los estilos que fomentan la creatividad del alumnado en su aprendizaje, se dirigen esencialmente a provocar las respuestas creativas, espontáneas y variadas de los alumnos ante determinadas situaciones motrices. Al igual que los estilos cognitivos, utilizan la indagación, pero a diferencia de aquellos, su planteamiento es dar validez a cualquier respuesta del alumno, no hay límites ni equivocaciones.

Nos parece sintomático cómo los autores comentados vuelven a plantear que al igual que para lo referente a los estilos socializadores, las modalidades de este bloque de estilos no están muy definidas: simplemente distinguimos el planteamiento creativo de una tarea, es decir, estilos creativos, pero ninguna modalidad concreta. Ello es un fuerte indicador de que no son la práctica dominante en las clases de Educación Física.

Viciano y Delgado (1999) destacan las aportaciones de los Estilos de Enseñanza en la programación e intervención didáctica del profesorado, aludiendo a que no se

deben rechazar los E.E. tradicionales, sino aprovecharlos como eficaces herramientas siempre que los objetivos así lo permitan. Nuestro juicio, la conclusión más importante se relaciona con que la verdadera productividad de los estilos de enseñanza radica en la posibilidad de combinación en función de los objetivos y expectativas características del alumnado, las condiciones de trabajo, el tiempo disponible y demás factores que condicionan el acto didáctico, lo cual continúa dando al énfasis a la idea de que los estilos dependen de las características individuales del profesor así como de los contextos en los que se produce el proceso docente de la Educación Física.

A continuación, se realiza una clasificación de las investigaciones sobre Estilos de Enseñanza organizándolas en función de los Estilos que han sido comparados. Así, tenemos:

1. Comparaciones entre E.E. Mando Directo y otros Estilos
2. Comparaciones entre otros Estilos entre sí

1.6 Comparaciones entre Estilo Mando Directo y otros Estilos en clases de Educación Física

Debido a la gran tradición y al empleo excesivo del estilo de mando directo en la Educación Física, resulta casi obligado tomarlo como importante referente comparativo, de ahí el título que abre esta sección, donde presentaremos resultados de investigaciones en que se comparan diversos estilos con el de mando directo.

Mariani (1970) realizó un estudio comparativo entre los E.E. Mando Directo y E.E. Asignación de Tareas en el ámbito específico de la enseñanza del tenis. Intervinieron en la investigación 60 alumnos/as. Ninguno de ellos poseía conocimientos ni había recibido con anterioridad clases de esta materia. Un mismo profesor impartió sus enseñanzas en ambos grupos durante dos horas semanales. La duración de la actividad fue de doce horas y fue idéntica para ambos grupos. El test utilizado fue el de Broker-Miller, mediante el cual se evaluaba la angulación de la pelota durante el vuelo y la fuerza ejercida en el golpeo (delante y detrás). Para determinar las diferencias entre los grupos, se utilizó la prueba T. Los resultados se mostraron significativamente superiores a favor del E.E. Mando Directo para el golpe de revés. No se encontraron diferencias significativas entre grupos para el golpe delantero. No obstante, ambos grupos mostraron diferencias significativas entre los resultados de las pruebas iniciales y finales, por lo que se puede determinar que en ambos grupos el aprendizaje fue adecuado.

Con posterioridad, se les practicó a los sujetos una prueba de retención de la actividad, para averiguar si estos aprendizajes perduraban en el tiempo. Se comprobó que existía una regresión respecto al nivel alcanzado en ambos Estilos, obteniéndose mayores diferencias para el grupo de E.E. Asignación de Tareas. Los autores de la

investigación recomiendan nuevas investigaciones en el ámbito de enseñanza del tenis en el que se controle el tamaño de las clases, así como el número y duración de las sesiones. Sugieren también que estas investigaciones sean realizadas en otros ámbitos de actividad física, a fin de determinar la eficacia de estos métodos en la enseñanza de las actividades motoras.

Boyce (1992) comparó los efectos de los E.E. Mando Directo, Asignación de Tareas y Recíproco en el aprendizaje del tiro con rifle, en la adquisición de una tarea motriz y retención de una tarea motriz, filmándose su ejecución con universitarios entre los 18 y 23 años. En este estudio se constató que los resultados del E.E. Mando Directo y Asignación de Tareas, fueron significativamente superiores a los del E.E. Recíproco.

Harrison y cols. (1995) confirmaron las relaciones entre los E.E. Mando Directo, E.E. Asignación de Tareas y el nivel de habilidad alcanzado por los estudiantes. 58 participantes (30 de sexo masculino y 28 de sexo femenino) de dos clases universitarias intervinieron en la investigación. El alumnado fue clasificado por nivel de habilidad en 3 grupos (bajo-medio-alto). El bajo fue mayoritariamente femenino, el alto mayoritariamente masculino y el medio equilibrado. El 2º y 3º día fueron realizadas las pruebas de *pretests*, el 8 y 9º un test intermedio y los tres últimos días las *postests*. Esta investigación se realizó en el ámbito concreto de la enseñanza del voleibol y durante un período de 19 días. Se usó el ANOVA para determinar las relaciones entre los E.E. y el porcentaje de cambios en el comportamiento en voleibol. Un jurado especializado juzgó las pruebas motoras. Una escala de autoeficacia basada en el trabajo de Bandura fue administrada siguiendo los tests iniciales y precediendo los tests finales y medios. No existieron diferencias significativas en el porcentaje de éxito

entre los dos E.E. en situación de juego, pero sin embargo para los estudiantes de bajo nivel el E.E. Mando Directo fue mejor. La autoeficacia aumentó en todos los estudiantes sin existir significancia en función del E.E. utilizado.

Las diversas investigaciones realizadas nos permiten inferir también las ventajas que se les atribuyen por diferentes autores a los estilos de enseñanza.

Entre las principales ventajas plantearon las siguientes:

- Condicionan los resultados de aprendizaje y contribuyen en la relación del acto didáctico
- Ofrecen posibilidades de adaptación y combinación en función de objetivos, características y necesidades de los factores que condicionan el acto didáctico
- Permiten mayor variedad de destrezas motoras y de otra índole
- Enseñan a trabajar las diferencias individuales
- Favorecen la enseñanza efectiva en diferentes disciplinas
- Proporcionan estructuras para construir sesiones, facilitando una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos. que permiten coordinar experiencias para el futuro profesorado
- Sirven de reciclaje y actualización, proporcionando *feedback* al profesorado

- Posibilitan pasar de la teoría a la práctica, proporcionando una base teórica para futuras investigaciones mediante una aproximación lógica
- Vislumbran nuevas áreas de investigación
- Igualmente en el siguiente cuadro también pueden apreciarse resumidamente los criterios de investigaciones en las que se han contrastado los E.E. Idiosincrático, Asignación de Tareas, Recíproco e Inclusión

Tabla 3 Criterios de los Estilos de Enseñanza.

AUTORES	E.E.	HABILIDAD	RESULTADOS
Goldberger, Gerney y Chamberlain (1982)	AT/R/Inclusión	Hab.Psicomot.y comp.social	Recíproco
Goldberger y Gerney (1986)	AT/R/Inclusión	Jockey	Inclusivo y AT
Beckeett (1990)	AT/Inclusión	Fútbol	Inclusión
Medina y Delgado (1993)	AT/R	Voleibol	AT
Franceschetto (1996)	AT/R/Idiosincrático	Natación	AT
Griffin y Griffin (1996)	Inst.Conv./ Cogn.	Orientación	Inclusivo

1.7 Comparaciones entre otros estilos entre sí

El estudio realizado por Goldberger, Gerney y Chamberlain (1982) estudiaron la Asignación de Tareas, Enseñanza Recíproca e Inclusión en la enseñanza de una habilidad psicomotora y comportamiento social del alumnado (hockey). Como grupo control se utilizaron los resultados del grupo de E.E. Asignación de Tareas. Dos

profesores y 96 niños/as (48 niños y 48 niñas) de 5º grado intervinieron en este estudio. Todos procedían de una escuela suburbana de Filadelfia de clase media y fueron clasificados en grupos de 32 (32 de E.E. Asignación de Tareas, 32 de E.E. Recíproco y 32 E.E. Inclusivo). Ninguno de los sujetos había tenido experiencias previas con la tarea enseñada. Se practicó a los sujetos un *pretest* y un *postest* en condiciones de laboratorio. Los resultados mostraron que los tres estilos fueron eficaces en la enseñanza de la habilidad motora.

En cuanto al desarrollo de la socialización se constató que era mayor en el E.E. Recíproca por propiciar situaciones de retroalimentación entre compañeros/as. No se aprecian diferencias en el E.E. Inclusión, en tanto parece que el alumnado no poseía el suficiente conocimiento y confianza para la determinación de su nivel inicial de trabajo.

Goldberger (1983) en una revisión de estos estudios manifiesta que aunque los E.E. Asignación de Tareas, Recíproco e Inclusión facilitan el aprendizaje de la tarea motriz, se obtienen mejores resultados motores con el primero de ellos, mientras que se produce una mejor interacción social en el Recíproco.

En un trabajo posterior Goldberger y Gerney, (1986) analizan los efectos de estos tres E.E. en el deporte específico del hockey. La tarea enseñada consistía en deslizar un disco de goma dentro de un área de 20 pies usando el *stick de hockey*. El *feedback* fue realizado en función de las características de cada estilo. La puntuación otorgada osciló de 0 a 20 puntos y fue asignada en función de la desviación del móvil respecto al centro del objetivo. 162 alumnos y 166 alumnas de 5º grado de 2 centros con diferente nivel social (bajo y alto) intervinieron en la investigación.

En cada colegio el alumnado fue asignado aleatoriamente a cada uno de los grupos y cada niño/a emparejado/a con un compañero/a de clase del mismo sexo a fin de facilitar el entrenamiento. Un total de 328 alumnos/as intervinieron en la investigación, a razón de 82 sujetos por grupo (82 para E.E. Asignación de tareas, 82 para E.E. Recíproco, 82 para E.E. Inclusivo y 82 para el grupo control). Los sujetos fueron testados con anterioridad a la realización de la investigación, durante la misma y con posterioridad. Cada pareja fue entrenada y testada durante una única sesión de 90 minutos. Los resultados mostraron que los tres grupos mejoraron significativamente después del entrenamiento, aunque las diferencias entre ellos no fueron significativas. Los Estilos de Asignación de Tareas e Inclusivo se muestran más eficaces, obteniendo mejores resultados para el alumnado de nivel superior en el E.E. Inclusivo y para el alumnado de nivel medio en el de Asignación de Tareas.

En otra investigación posterior, Goldberger y Gerney, (1990) contrastaron el E.E. Asignación de Tareas con una variante del mismo. En el primero, el alumnado era dividido en grupos que deberían rotar por las diversas estaciones en orden y tiempo establecido por el profesorado, en el segundo cada alumno/a podía elegir el orden y tiempo en las mismas. Los resultados indicaron que ambos estilos eran válidos para el aprendizaje de habilidades motoras, aunque se consideró más interesante el segundo (variante de A.T.) para el alumnado que poseía una menor habilidad motriz. Curiosamente no se encontraron correlaciones entre el tiempo de práctica empleado en las habilidades y la mejora de aprendizaje.

Beckett (1990) investigó los efectos de los E.E. Asignación de Tareas e Inclusión en fútbol. Intervinieron en él 250 alumnos/as y 10 profesores/as. Para el E.E. Asignación de Tareas se utilizaron fichas escritas cuyo objetivo perseguía recordar y

reducir las explicaciones del profesorado. Los niveles de dificultad de E.E. Inclusión fueron determinados mediante la utilización de diversos tipos de pelotas (fútbol, voleibol y tenis). El objetivo fundamental de esta investigación fue la confirmación de los presupuestos teóricos sobre el Continuo de E.E. y determinar los E.E. más eficaces en función de las características del alumnado. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en cuanto al aprendizaje motor, aunque estas diferencias se hacen significativas a favor del E.E. Inclusivo en los resultados obtenidos en los cuestionarios escritos. No se constataron diferencias entre los E.E. y los diferentes grupos de alumnado establecidos. Este estudio abre una nueva ventana a la investigación de los E.E., aunque se muestra limitado por el hecho de que no se testó el nivel inicial de conocimientos cognoscitivos del alumnado.

Medina y Delgado (1993) estudiaron las aportaciones de un E.E. Tradicional (Asignación de Tareas) sobre un E.E. Participativo (Enseñanza Recíproca) en el desarrollo de una unidad didáctica de 6 sesiones de voleibol. La muestra constó de 4 profesores/as con sus respectivos alumnos/as (cursos 1º y 2º de Enseñanza Secundaria) y dos colaboradores/as. Se utilizó un diseño experimental de 2 grupos aleatorios: grupo control y grupo experimental (con *pretest* y *posttest*), teniendo un grupo de control y otro experimental en cada instituto. Al grupo de control se le aplicó el E.E. Asignación de Tareas y al grupo experimental el E.E. Recíproca. Como instrumentos de evaluación se utilizaron diversos cuestionarios (para contenidos conceptuales) y planillas de observación (para contenidos motores). El profesorado recibió unos apuntes teóricos con anterioridad al comienzo de la Unidad Experimental de Enseñanza. Los resultados indicaron un incremento de la mejora a nivel motriz y cognitivo con el E.E. Asignación de Tareas para el aprendizaje de dos elementos técnicos en voleibol.

En la segunda parte de este trabajo, se estudiaron las actitudes del alumnado respecto a este bloque de contenidos. Para ello, se construyeron dos cuestionarios: uno para la evaluación de aspectos sociales y otro para la evaluación de los E.E. Los resultados obtenidos indican que a nivel social no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos, tampoco en las relaciones establecidas entre profesorado-alumnado. Por otra parte, se constató que el entrenamiento del profesorado en las técnicas para la aplicación de estos E.E. ocasionó que los estudiantes percibieran que en esta unidad había existido una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos, así como una mejora en su capacidad de observación (Medina, 1996).

Franceschetto (1996) investiga la repercusión de los E.E. Idiosincrático, Asignación de Tareas y de Enseñanza Recíproca en un estudio sobre los aprendizajes motrices, sociales, emocionales y cognitivos en el ámbito específico de natación. Intervinieron en este estudio 2 profesores y 44 alumnos/as. Los resultados indican que la utilización de distintos E.E. implica perfiles de intervención didáctica diferentes. También que al usar la ficha de tareas en el E.E. Asignación de Tareas se consigue la sustitución de explicaciones del profesorado y hay una mayor implicación cognitiva del alumno/a. El *feedback* en el E.E. Asignación de Tareas es fundamentalmente correctivo, de valor y neutro, mientras que en de Enseñanza Recíproca es básicamente neutro. En el primer estilo la tasa de práctica es mayor y la gestión del tiempo más eficiente que en el Recíproco.

Estudios recientes, bajo una perspectiva mediacional, analizan cómo las variables cognitivas intervienen en la consecución del logro motor del estudiante en

E.F. (Lee y Solmon, 1992, Singer y Chen, 1994, Langley, 1995; Solmon y Lee, 1996 y Lee y Sicilia, 1997).

Griffin y Griffin (1996) realizaron un estudio con 2 grupos de 4º y una duración de 5 meses en una actividad de orientación. El fin del trabajo fue responder a un estudio reciente que examinaba la efectividad del método instruccional basado en los principios de cognición. Los hallazgos indicaban que los estudiantes que aprendían a leer mapas por este método, lo hacían mejor que los que habían aprendido mediante instrucción convencional. En este estudio se investigó el impacto de la cognición sobre períodos de habilidades (largos y cortos) entre alumnos de 4º grado y el efecto del estilo cognitivo sobre el aprendizaje. Estudiantes de 4º fueron asignados tanto a la instrucción de cognición como a la instrucción convencional. Un total de 45 alumnos/as escogidos aleatoriamente intervinieron en la investigación. No se administró las pruebas de postests a los que no asistieron a todas las sesiones. Los materiales de instrucción para ambos grupos consistieron en lápices, un mapa de la librería de la universidad y dos páginas de respuestas grabadas. El grupo de instrucción convencional lo desarrolló significativamente mejor que el de cognición en la medida inmediatamente posterior a las prácticas realizadas, pero los dos grupos no se diferenciaron en la medida más tardía realizada tras 5 meses. Se resuelve que el estilo cognitivo no afecta al tipo de instrucción de aprendizaje, pero sí de forma directa a los resultados obtenidos durante el mismo.

1.8 Precisiones finales en torno a los estilos de enseñanza en Educación Física

En general podemos plantear que para una consecuente aplicación de la diversidad de estilos de enseñanza se requiere de cambio de actitudes profesionales,

de disposición y voluntad para dar un giro enriquecedor a lo que se viene haciendo en la Educación Física, para, relacionando lo tradicional y lo alternativo desarrollar mejores procesos de formación en el que se destaque el valor de la educación física en la formación integral de la persona.

Sobre esta problemática en el capítulo: Una mirada a nuestras prácticas Deler (2004) presenta diversos problemas que a su juicio dañan la interacción de lo docente y lo extradocentes en la Educación Física, según los estudios diagnósticos que realizó en el contexto cubano, citamos integralmente estas generalizaciones sobre todo porque queremos destacar la inferencia que realizamos, de que la mayoría de las dificultades se relacionan con problemas en los estilos de enseñanza.

En el epígrafe comentado se expresa lo siguiente:

-La generalidad de los profesores de Educación Física trabaja la enseñanza de los deportes o el desarrollo de capacidades y los calentamientos siguiendo un único patrón al que lógicamente no se pueden adaptar en pocas clases y les cuesta mucho trabajo remodelar lo que hacen. Ello exige un cambio en el estilo de pensamiento de los docentes que les permita planear, ejecutar y controlar el proceso, concibiendo al alumno como objeto y sujeto de su aprendizaje, integrar lo cognitivo-afectivo y educativo en el proceso entre otras cuestiones.

Es engorroso para los profesores de Educación Física, que desarrollan clases, deportes y otras actividades extradocentes, para los profesores de deportes, activistas y promotores de recreación, comprender que la labor de cada uno constituye eslabones del proceso de la Educación Física, considerando su carácter sistémico y que es hacia allí, donde se dirigen los objetivos particulares de cada actividad que desarrollan por lo

que tienen que entrar en necesaria colaboración para establecer el sistema de actividades que se desarrollarán en cada etapa y fase del curso escolar y del nivel de enseñanza.

Se presentan hechos, pero la mayoría de las veces no se ofrecen explicaciones para que los alumnos puedan interpretarlos, convencerse de por qué son válidos y qué principios los sustentan, ello puede verse cuando los profesores presentan un ordenamiento en la ejercitación o aumentan las distancias o el tiempo de recorrido, el número de repeticiones de los ejercicios de fuerza, o plantean un 5 contra 5 en baloncesto, o bien un sistema defensivo determinado, sin que los alumnos comprendan que responde a determinados principios, qué valor tiene dentro del deporte y la vida para que los puedan interpretar, y remodelar en diferentes circunstancias.

La mayoría de las clases de Educación Física y más aún las de deporte, las composiciones gimnásticas entre otras, carecen de estrategias de conocimiento y problematización porque se plantean las actividades prácticas con más o menos complejidad motriz, pero no se moviliza al mismo tiempo el análisis, la reflexión, la solución, la relación, la elaboración de preguntas, la profundización en conceptos relativos al contenido práctico, algo que puede salvarse con la concepción del sistema de clases, la orientación del estudio independiente que pueden ensanchar las posibilidades de los alumnos de ir ascendiendo en el conocimiento.

Los profesores que desarrollan la enseñanza de los juegos deportivos o preparan una composición gimnástica o de gimnasia aeróbica por ejemplo, parten de la enseñanza de cada uno de sus elementos sin tener en cuenta que los conocimientos precedentes, pueden ser transferibles de unos a otros, posibilitando que el alumno encuentre esas relaciones y destacando las semejanzas y diferencias entre sus

ejercicios o sus tácticas y que sea capaz de interrogarse acerca de cuál es el detalle que lo diferencia del nuevo conocimiento y su forma de aplicación, de cómo puede relacionar lo que hace en clase, en la masividad y en la acampada ya que todo responde a un mismo objeto.

No se establecen estrategias para el desarrollo del espíritu crítico, porque para lograrlo es necesario que los alumnos entren en análisis y discusiones colectivas sobre el contenido de las tareas docentes que desarrollan, donde se respete la opinión de los demás, admitan que las opiniones de los demás son diferentes a las suyas, que se pueden equivocar, que no se trata de correr más o de lanzar más lejos, sino de correr y de lanzar con interés y motivación por lo que se hace, no considerar siempre el mejor alumno por ser el que mejor eficiencia motriz exhiba, por solo apuntar algunas cuestiones. Estas consideraciones generalmente no son tenidas en cuenta ni en el desarrollo de clases, ni en la práctica del deporte masivo escolar y otras actividades de tipo extradocentes.

No se abordan núcleos conceptuales básicos con carácter sistemático tales como: sistema; cambio; duración; energía; fuerza; relación causa/efecto; diferencias entre hecho y opinión; elementos de comunicación; cómo se pasa de lo subjetivo a lo objetivo; y de lo global a lo analítico; y otros específicos tales como Eficiencia Física; Calentamiento; capacidad física; ejercicio físico. El conjunto de conceptos que se menciona debe ser utilizados en el proceso de la Educación Física y en cualquier aprendizaje del sistema de ciencias de cualquier currículo porque permiten al alumno comprender su relación con la realidad que lo rodea.

Hay dificultades para propiciar que los alumnos no sólo se detengan en el análisis de los fenómenos que se les presentan como puede ser una luxación, sino que

pasen paulatinamente a hacer valoraciones y generalizaciones de los problemas relacionados con el aprendizaje en el que están involucrados, cuestión que puede apreciarse tanto en clase como en la práctica del deporte u otras actividades, para lo que deben crearse las condiciones desde la planificación para determinar acciones y vías que posibiliten el desarrollo metacognitivo.

En sus conclusiones realizadas para otro problema, como ya se apuntó, relacionado con la interacción de lo docente y lo extradocentes, Deler (2004) termina por identificar la necesidad de diversificar los estilos de enseñanza. En la enseñanza tradicional se corre el riesgo de que se presenten estos y otros problemas, en estos casos el autor hace referencia solamente a las clases, sin embargo estas manifestaciones y otras que dañan el proceso también se observan con frecuencia en el desarrollo de las actividades extradocentes.

Un paso importante y transformador se ha alcanzado cuando al buscar una generalización didáctica que oriente la labor de los profesores de Educación Física, el López (1994) partiendo de modelos internacionales de desarrollo de la Educación Física en la actualidad, propone el modelo integrador (Psico-socio-educativo), en el que se destacan los siguientes rasgos esenciales: la necesidad de desarrollar la instrucción y la educación como proceso único; desarrollar un pensamiento productivo en los estudiantes y tener en cuenta las diferencias individuales recomendando en el modelo que se desarrollen las clases en un marco pedagógico alegre, dinámico y altamente productivo, cuestiones estas que encausan la labor de los profesores de Educación Física permitiendo la expresión de la espontaneidad natural del niño, el adolescente y el joven cubano.

En la actualidad ningún profesor de Educación Física se puede conformar con que los alumnos alcancen el primer nivel de eficiencia física o el dominio de las habilidades contenidas en los programas y su correspondiente basamento teórico, sino que también necesita apropiarse de los elementos que les permitan acceder al conocimiento independientemente, algo que tiene que ver con la necesidad de aprender a aprender, para lo que deben desarrollarse cambios en el modo de actuación del docente y del alumno, mediante la creación de un clima favorable, con una comunicación apropiada, que estimule el autoconocimiento, donde se incluyan acciones para materializar la creatividad, la receptibilidad el intercambio, así como la reflexión del maestro sobre sus concepciones y valores pedagógicos, sus modos de actuación y sus motivos. Estos aspectos constituyen condiciones que propician cambios posteriores en los alumnos dirigidos a conformar una nueva forma de actuación en la vida.

Pierón, (1995) recomienda en su texto: Didáctica de las actividades físicas y deportivas cuatro variables que deben favorecer la enseñanza de las actividades físicas como son: “Compromiso motor, clima positivo, información frecuente y calidad sobre el estado de las realizaciones motrices del alumno y la organización del trabajo en la clase” para las que ofrece explicaciones en el propio texto.

Al respecto López, (1994) explica que no se es posible limitar el aprendizaje de las acciones motoras a la reproducción de un modelo de movimiento lo cual aceptamos en la creencia de que el desarrollo de la clase de educación física es necesariamente contextualizador ya que todo aprendizaje debe realizarse en contexto, flexible, con acciones dirigidas al que aprende y no solo al tratamiento de un contenido programático teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje del que aprende, el

procesamiento de la información y los filtros de respuesta Identificar dificultades y puntos de apoyo para avanzar analizando los procedimientos en la realización de la tarea y no solo los resultados obtenidos.

La Educación Física de cada alumno, está contextualizada en su persona dado que puede percibir sus progresos y beneficios influyendo en su totalidad; en sus funciones, en su estructura, en su psiquis, en sus relaciones sociales y ello facilita su comprensión y motivación como elementos imprescindibles para dar curso a cualquier proceso de aprendizaje.

El recorrido teórico conceptual efectuado tanto en el plano de la pedagogía general como en el de la Educación Física así como los análisis de diferentes investigaciones en la Educación Física en contextos educativos diversos, nos hacen concluir en la necesidad de dar un vuelco al proceso docente de esta asignatura, hacia estilos de enseñanza más contemporáneos, donde el profesor conduzca a los alumnos a comprometerse con el aprendizaje significativo de esta materia ,que tenga en cuenta las diferencias individuales en aspectos motores, físicos, intelectuales, psíquicos y afectivos, exigiendo rendimientos de acuerdo con sus posibilidades; promueva lo singular en cada estudiante para que este sea entonces un sujeto activo del proceso, incentivando la relación armónica entre lo cognitivo y lo afectivo por vía de las actividades motrices.

Esto producirá un viraje en la relación alumno profesor cuyas bases serían el intercambio, la reflexión y la disciplina, lograda por el interés del alumno al resolver algún problema sobre todo si encuentra vínculos entre ese problema y la realidad circundante desde una visión de aprendizaje significativo que lo motive a continuar aprendiendo, todo lo cual se vincula indefectiblemente a la polémica en torno a los

estilos de enseñanza, que significa no abusar únicamente de un solo estilo sino la comprensión de que la diversidad en el enfrentamiento a las situaciones de aprendizaje necesariamente se corresponde con diversidad de métodos y de estilos de enseñanza para que se produzcan mejores aprendizajes.

CAPÍTULO II.- LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO MEXICANO

2.1 Limitaciones en la concepción y tratamiento de la Educación Física en el currículo escolar

Analizar la Educación Física en el contexto mexicano nos conduce a plantearnos con Piña (2004) la existencia de una crisis de legitimidad en esta disciplina, motivada por diferentes factores que discurren desde los fundamentos sociológicos del currículo, hasta el propio carácter de las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física, lo cual sin dudas se asocia al objeto de estudio de los estilos de enseñanza. En la mencionada tesis al plantearse el problema de investigación se estableció lo siguiente:

“A partir de situaciones problemáticas vinculadas con el escaso prestigio de la Educación Física en el currículo escolar, predominio de estilos de trabajo docente de corte tradicional, escasa motivación de los profesores por su desempeño, la invasión del campo profesional de la Educación Física por seudoespecialistas, serias limitaciones en la superación profesional, así como dificultades en las propias concepciones y legislaciones sobre la práctica de la Educación Física, como fenómenos globales y regionales, estamos conscientes de la necesidad de caracterizar el escenario educativo en que se desenvuelve la Educación Física, a fin de interactuar con estas realidades desde diversas perspectivas (Piña , 2004)

Igualmente ya en uno de sus capítulos teóricos, desarrolla el tema de la crisis de la Educación Física en el currículo escolar, lo cual nos parece interesante porque todos los problemas de los estilos de enseñanza se deben contextualizar en el currículo escolar, reconociendo con Coll (1993) que es en el currículo donde se concretan y

toman cuerpo las intenciones educativas porque el currículo es ese eslabón intermedio existente entre las intenciones educativas y lo que realmente sucede en las aulas.

El mencionado autor reflexiona en su tesis doctoral que la introducción práctica de nuevos contenidos en los currículos es una exigencia urgente en la educación básica, pero que esta no ha pasado al respecto de afirmaciones generales, pues de lo que se trata no es de una nueva acumulación, sino de una organización del currículo actual. Basar todos los objetivos en los cognitivos, supone dejar al margen de la experiencia infantil otros campos como el de la vivencia artística o el de la vivencia corporal que pueden funcionar como contenidos transversales en el currículo y contribuirían a la educación integral, aspiración que no pasa al plano práctico:

“Hoy se está de acuerdo en que el objetivo educativo prioritario es el desarrollo de la personalidad, pero en nuestra opinión la educación mexicana concede mucha más importancia al “saber” que al “ser” a la transmisión de conocimientos que al propio desarrollo personal. La Educación Física, queda como una educación marginal, tanto por los recursos que se le asignan, como por los horarios, los profesores, o la simple indiferencia de los equipos educativos hacia ella. Gran parte de estos la encuentran útil como “descarga” de las tensiones del aula o como el desarrollo y mantenimiento de la salud, pero la mayoría considera que resta tiempo a otras actividades más serias y rentables en el futuro” (Piña, 2004).

En México la actividad física y el deporte han sido desde siempre y más en nuestras culturas prehispánicas una expresión cultural del hombre; sin embargo, en la actualidad la actividad física y el deporte se usan como un medio político, como medio de enajenación, al ideologizarlo, al comercializarlo, al organizarlo como espectáculo (entretenimiento), al elevarlo a nivel mundial como la panacea de la Educación Física,

dañando a la didáctica y pedagogía misma. (Poder ejecutivo federal pp. 21-23 Cit. por Piña, 2004). Uno de los principales problemas en la educación mexicana es que hay médicos, biólogos y arquitectos que sin haber cursado la carrera de profesor, dan clases de Educación Física, con la consecuente falta de preparación profesional para impartirla por lo que se requiere que se programen cursos y diversas formas de superación para profesores de grupo, para directores de escuela, supervisores y coordinadores de grupo, así como para catedráticos y directores de las normales superiores en las que se pueda dar a conocer la pedagogía escolar de Educación Física y la axiología de la misma.

Por falta de identidad profesional y por desconocimiento de la verdadera función del profesor de Educación Física, día a día se pretende añadir más carga al profesor. La deficiente administración de las federaciones se manifiesta en la falta de recursos. Pocas de ellas tienen instalaciones propias, máquinas de escribir, teléfono y papelería; carecen de su contabilidad.

Estas mismas deficiencias se presentan en los jardines de niños, en las escuelas primarias y secundarias, en las preparatorias y universidades y no se quedan atrás los parques, los deportivos de las delegaciones, el propio Comité Olímpico Mexicano. Son anacrónicas las instalaciones para gimnasia artística, rítmica, pesas, natación, es global el fenómeno de las limitaciones infraestructurales.

El problema principal es que una cosa es teorizar y otra es la adecuada formulación curricular, el diseño del programa y por último la disposición de los contenidos de la clase de Educación Física en el Ciclo de Básica Primaria, ello es una realidad debido a que, en cada Dirección Municipal de Educación existen muy pocos Licenciados en Educación Física, nombrados como docentes de planta para este tan

importante nivel de la Educación de nuestros hijos. (Arbona y Aguirre, 2001:2 Cit. Por Piña, 2004)¹

2.2 La Educación Física en el marco normativo de la Ley General de Educación y de los programas oficiales: análisis y valoraciones

Si deseamos contextualizar el currículo de la educación física, una referente obligado lo resulta el de la LEY GENERAL DE EDUCACIÓN EN MÉXICO, ARTICULO 3RO CONSTITUCIONAL.- Sobre todo porque apreciando lo que se establece desde sus disposiciones generales en el artículo 1 que seguidamente citamos, sobre la estructura del sistema educativo mexicano, ello explicará a nivel factual la selección de nuestro trabajo de campo en los sistemas federal y estatal.

En el artículo 1 se establece que esta ley regula la educación que imparte el Estado y Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos

¹(Véase al respecto Piña Tovar pp. 10 a la 29 allí también se alude al enfoque del problema de la crisis desde la una óptica cubana (Piña y Alfonso 2003) y se expresan los resultados de la entrevista focalizada con diversos profesores cubanos de reconocido prestigio en el ámbito de la Educación Física y de conocer su desarrollo en América por haber efectuado tareas de intercambios académicos y colaboración en diversos países. Todos coinciden en que en verdad se vive una crisis global de la Educación Física en el continente latinoamericano y piensan que las causas se deben a problemas de diseño curricular, currículo y programación, a políticas estatales de gobierno y a las propias características del profesor de Educación Física. Resulta interesante el reconocimiento por parte de los cubanos de que una de las causas del problema puede encontrarse en el propio profesor de Educación Física. También se destaca la idea relacionada con la falta de reconocimiento social y oficial y la importancia de que jerarquicen la Educación Física en los planes de estudio.

Cuando se intentan alternativas de solución al problema de la Educación Física es más posible interactuar con el profesor que con las políticas y legislaciones vigentes.

descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Es de observancia general en toda la República y sus disposiciones son de orden público e interés social.

La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones.

En el artículo 2º se establece que:

“Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º.

El subrayado es nuestro y lo hemos destacado de esta manera, sobre todo para que se aprecie como, desde la propia ley constitucional mexicana ya existe una

voluntad programáticamente declarada de utilizar estilos más productivos de enseñanza, lo que ocurre es la existencia de previsiones generales que en muchas oportunidades no se concretan en el currículo real y ello justifica continuar estudiando las prácticas reales que se producen en las escuelas.

Sobre todo con los siguientes artículos que se citan textualmente puede comprenderse la división que establecemos en nuestro trabajo entre el nivel estatal y el federal para estudiar los estilos de enseñanza en Chihuahua:

ARTÍCULO 3º.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria. Estos servicios se prestarán en el marco del federalismo y la concurrencia previstos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y conforme a la distribución de la función social educativa establecida en la presente Ley.

ARTÍCULO 9º.- Además de impartir la educación preescolar, la primaria y la secundaria, el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio todos los tipos y modalidades educativos, incluida la educación superior, necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y la difusión de la cultura nacional y universal.

ARTÍCULO 10º.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público.

Constituyen el sistema educativo nacional:

- I.- Los educandos y educadores;
- II.- Las autoridades educativas;
- III.- Los planes, programas, métodos y materiales educativos;
- IV.- Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;
- V.- Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios,
- VI.- Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.

Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar.

La anterior explicación de cómo se constituye el sistema educativo mexicano termina de contextualizar el problema a nivel de las fuentes políticas e históricas del currículo y las consideramos imprescindibles para la comprensión de la caracterización de los estilos de enseñanza de los profesores en los ambientes del nivel primaria a nivel federal y estatal en Chihuahua, Chihuahua.

Al revisar el programa oficial de Educación Física también tenemos claras ideas que nos permiten seguir contextualizando el objeto de estudio. En el mencionado documento se exponen los antecedentes históricos de la educación física en México destacándose el enfoque de esta materia del modo siguiente:

“El tratamiento de la Educación Física en México, a lo largo de los últimos 50 años, ha sido orientado por distintos enfoques como el militar, el deportivo, el psicomotriz y el orgánico funcional. Cada uno de ellos, respondió a las exigencias socio culturales y de política educativa en su época y asimismo, fue representativo de una determinada tendencia curricular.

Para que se puedan apreciar y contrastar de manera más clara las características relevantes de los anteriores enfoques y del actual, se presenta el siguiente esquema:

El Militar 1940:

- Caracterizado por la rigidez del trabajo docente.
- Buscó uniformidad de movimientos.
- Dio énfasis a los ejercicios de orden y control
- Las marchas y evoluciones eran contenido relevante.

El Deportivo 1960:

- Limitó el proceso enseñanza-aprendizaje a fundamentos deportivos
- Su aplicación fue selectiva de talento deportivo.
- Orientó su finalidad a la competencia.
- Planteó actividades recreativas como complementarias.

El Psicomotriz 1974:

- Elaborado por objetivos.
- Resaltó una relación indisoluble entre el desarrollo psíquico y motor.
- Su aplicación óptima implicaba un profundo conocimiento de técnicas psicomotrices y deportivas.
- Distribución en ocho unidades de aprendizaje en algunos niveles.

El Orgánico Funcional 1988:

- Programación por objetivos.
- Consideró a las habilidades motrices como su contenido general.
- Fragmentó contenidos de habilidades físicas y organización del esquema corporal en ocho unidades.
- Buscó el trabajo coordinado entre órganos, aparatos y sistemas.
- Delegó en el alumno, la tarea de construir, organizar e integrar la información segmentada de los contenidos programáticos.

Motriz de Integración Dinámica 1993:

- Concibe la formulación de los propósitos, en relación directa con la solución de problemas por lo que tales propósitos se plantean de manera general.

- Brinda al profesor, la posibilidad de identificar y aprovechar al máximo, los beneficios que ofrece la actividad física para el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes relacionadas con el movimiento corporal.
- Posibilita al alumno para participar integral mente de toda situación motriz
- Evita la fragmentación del conocimiento, ya que no limita la participación del profesor y el alumno al logro de un tema, abre la posibilidad de dar un sentido pedagógico a todas las situaciones que se generan alrededor de las actividades físicas, propuestas por el profesor o el mismo alumno, dentro de la clase.
- Propicia un constante replanteamiento del quehacer docente a partir de la conjunción del conocimiento del marco teórico de sustento y la experiencia del docente.

Más adelante en el programa mencionado se establece que:

“El planteamiento del actual enfoque, considera los logros de anteriores esfuerzos programáticos que manifiestan sin lugar a dudas, una característica en común, el movimiento corporal como elemento generador y orientador de sus propósitos educativos, así como la tendencia curricular que resulta de las exigencias planteadas por la sociedad, derivada de las demandas de una mejor atención a los intereses y necesidades del alumno, aspirando con esto al logro de una mayor participación de profesores y alumnos en un ambiente más creativo, analítico, reflexivo y propositivo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje que trascienda en un aprecio de posibilidades de acción individual y de interrelación armónica con su medio ambiente natural y social de manera justa y equilibrada.”

La manifestación motriz, como resultante de funciones y procesos biológicos, psicológicos y sociales, es evidente en la capacidad del niño para moverse, en el interés que manifiesta por participar en actividades que requieren de su movimiento corporal y en la necesidad de actividad física que le es indispensable para conservarse saludable e interactuar con un grupo social de manera eficiente.

Por el antecedente mencionado, así como por las bondades formativas que el movimiento corporal posee, la Educación Física lo retoma como el objeto de estudio, como el principal eje de todo el proceso pedagógico de la especialidad y como medio de expresión y relación del individuo, denominando su enfoque "MOTRIZ DE INTEGRACIÓN DINÁMICA".

También se continúa reforzando la idea que se relaciona con la especificidad cualitativa del objeto de estudio de la Educación Física de la siguiente manera:

“Es motriz, porque toma como base al movimiento corporal del educando para propiciar aprendizajes significativos en él, aprovechando al máximo los beneficios que la actividad física tiene para el desarrollo de las habilidades, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal, donde el respeto a su capacidad de aprendizaje posibilita la proyección de experiencias motrices a diferentes situaciones de la vida cotidiana; y es de integración dinámica por la constante interrelación que existe entre los ejes temáticos, en los que se han seleccionado y organizado los contenidos de la asignatura a partir de componentes y elementos. El profesor deberá de preparar al educando en su interacción con los sujetos y objetos considerando esto un requisito imprescindible del aspecto formativo que caracteriza al enfoque curricular del proceso educativo actual.”.

LOS EJES TEMÁTICOS QUE SE HAN DESARROLLADO SON:

- Estimulación Perceptivo Motriz
- Las Capacidades Físicas Condicionales
- La Formación Deportiva Básica
- La Actividad Física para la Salud
- La Interacción Social

Los componentes de estos ejes deben ser abordados a lo largo de la educación básica, en función de la interrelación e integración indisoluble de los mismos.

El enfoque "MOTRIZ DE INTEGRACIÓN DINÁMICA" brinda al profesor, la posibilidad para identificar y aprovechar al máximo, los beneficios que la actividad física ofrece al educando para el desarrollo de sus habilidades, destrezas, hábitos y actitudes relacionados con el movimiento corporal; así como propiciar en el maestro, un cambio de actitud metodológica, que se hace evidente cuando el alumno se convierte en el centro del proceso educativo, sin limitar la participación del maestro y el alumno al logro de un componente o elemento de los ejes temáticos y culminar las actividades físicas propuestas por el profesor o el mismo alumno dentro de la clase.

Este planteamiento que en esencia puede aceptarse, para Alfonso (2008) se sitúa sin embargo en la línea que ha originado un reduccionismo de la visión en torno a la educación física constreñida únicamente en el eje motriz, olvidando que desde esta materia debe eliminarse la dañina escisión mente- espíritu con que muchas veces se ha caracterizado su desarrollo en el currículo escolar.

En el programa que se analiza se establecen pormenores, los cuales ofrecemos seguidamente-acerca de los contenidos por grado en el nivel primario y se continúa reforzando la idea de la especificidad del objeto de estudio de la educación física, vinculado a lo motriz.

Énfasis de los contenidos por grado en el nivel primario:

1ro de Primaria

En la exploración del equilibrio, la postura, la respiración y la relajación. Se estimulan la reacción, el ritmo y la orientación, respetando las particularidades de cada alumno. Las actividades recreativas y los juegos organizados contribuirán para ejercitar las capacidades físicas condicionales y para manifestar actitudes sociales positivas a través de la práctica de múltiples experiencias motrices básica

2do de Primaria

Se trabajan las capacidades físicas coordinativas, poniendo especial atención en el equilibrio; las condicionales se estimulan por medio de los juegos organizados y la práctica de fundamentos técnicos. Las nociones acerca de alimentación, descanso, conservación del medio e higiene relacionados con la actividad física se tratan en forma más amplia a fin de sensibilizar al alumno acerca de su importancia. El juego continúa siendo el factor predominante para formación de actitudes y valores

3ro de Primaria

La práctica de juegos organizados, predeportivos, y fundamentos técnicos contribuirán a la estimulación de capacidades físicas predominando el equilibrio, el ritmo y la orientación, las cuales se aprovechan para el trabajo en bailes regionales y

danzas autóctonas. Se avanza además en la adquisición de valores culturales y de hábitos para la práctica saludable de la actividad física.

4to de Primaria

A partir de este grado, el alumno está en condiciones de ser más eficiente y productivo en subdesarrollo motor, lo que permitirá atender de forma especial cada una de las capacidades físicas. Se destaca la importancia que la respiración, la relajación y la postura tienen en su desempeño motor.

Los intereses lúdicos se comienzan a satisfacer con la práctica deportiva que a su vez favorece la manifestación de actitudes y valores, la información sobre higiene, alimentación, descanso y conservación del medio se amplía al igual que su práctica.

5to de Primaria

Aprovechando el interés del alumno por la actividad grupal, se enfatiza la actividad predeportiva que se aprovecha como medio para ampliar los fundamentos técnicos y estimular las capacidades físicas coordinativas. Las condiciones del sistema cardio-respiratorio se mejoran con la carrera de resistencia, se incrementa el trabajo de la velocidad y la flexibilidad por las características músculo esquelético. Los hábitos y valores son susceptibles de mejor comprensión.

6to de Primaria

Se reafirman las actitudes posturales y se incrementan las capacidades físicas, afirman los fundamentos técnicos en cantidad y calidad mediante la práctica deportiva. Las situaciones que se presentan durante el juego y el deporte serán aprovechadas

para la afirmación de actitudes y valores y para orientar sobre las mejores condiciones durante su práctica, así como sus efectos benéficos.

Debido a la intrínseca complejidad del proceso de enseñanza aprendizaje y a que se interactúa con sujetos que tienen unas características morfofuncionales y determinados períodos evolutivos en el programa que analizamos como sustento teórico para comprender el marco normativo de la educación física en el nivel primario en México, se establecen las características generales de los niños del primer ciclo de primaria de primero a sexto grado, y aunque en general la caracterización es morfofuncional como ya se apuntó, consideramos interesante citar del modo más completo posible esos planteos, debido a que desde estas características se puede apreciar interesantes alusiones a cómo debe ser la interacción didáctica de acuerdo a la edad y estas indudablemente se vinculan al tema que nos ocupa de los estilos de enseñanza, lo que suele ocurrir es que muchas veces los profesores no le dan la suficiente importancia al estudio pormenorizado de los programas donde a pesar de que pueden tener insuficiencias se producen adecuadas indicaciones, porque, en muchas ocasiones esto solo queda a nivel de currículo ideal sin las suficientes concreciones en la práctica.

Igualmente en el mencionado programa se incursiona en las características de los niños de acuerdo al grado en una clara intención de aludir a los diferentes períodos del desarrollo. Seguidamente citamos los planteos del programa al respecto

Características generales del niño de primer grado de primaria

El cuerpo del niño es el punto de partida de todos sus aprendizajes, por ello durante el primer grado se pretende ofrecerle la oportunidad de que descubra sus

posibilidades de movimiento que experimente diferentes sensaciones: tónica, táctiles, auditivas y visuales que propicien su manifestación perceptivo motora, que explore su equilibrio e identifique su lateralidad; que vivencie los contrastes y descubra sus posibilidades de relajación y adopción de posturas apoyándose en una respiración adecuada.

En este grado, la exploración del espacio inmediato y las características temporales de los movimientos que el niño realiza, representan la puerta abierta a su creatividad, la cual se debe de manifestar de una forma cualitativa y cuantitativa tendiente a favorecer la libre expresión y el consecuente aprecio de sus posibilidades de movimiento a partir del conocimiento y manejo de su cuerpo.

Su necesidad de adaptación a la nueva situación escolar, debe ser apoyada, propiciando un ambiente afectivo que le permita satisfacer sus necesidades e intereses. Su carácter todavía egocéntrico lo limita para poder participar en grupos; no obstante, es capaz de establecer interrelación y compartir objetivos por períodos cortos, situación que se debe aprovechar para favorecer la interacción social.

A esta edad los huesos, músculos, ligamentos y articulaciones del alumno no están firmemente desarrollados, por lo que durante las actividades físicas, es recomendable utilizar como carga, únicamente el propio peso corporal del alumno evitando implementos pesados o que se carguen unos a otros.

El aparato vestibular tampoco está lo suficientemente desarrollado como para pretender en todos los alumnos, una respuesta motriz precisa, con relación a la posición de la cabeza y las partes del cuerpo ante las sensaciones recibidas del exterior; por lo que es importante, que la atención del profesor se centre en la

educación de los órganos de los sentidos, fundamentalmente; vista, tacto y oído. Para hacer más efectiva esta estimulación, los objetos que se ofrezcan a los alumnos para su manejo, deben ser de tal variedad, que le permitan enriquecer su exploración; entre los más recomendables están: sacos de semilla, bastones, globos, papel periódico, aros, cuerdas largas y cortas, pelotas de diferentes tamaños, etc.

La actitud del profesor al orientar las actividades motrices, debe propiciar la participación activa y creativa de todos los alumnos; una de las técnicas que le ayudan a propiciar en el alumno la exploración de posibilidades receptivo-motoras y a obtener confianza y seguridad en sí mismo como producto de su experiencia, es la solución de problemas, por ejemplo, el responder vivencialmente a las preguntas: ¿Quién puede?, ¿Cómo puede?

El profesor deberá estar atento al desarrollo biológico y psicológico del alumno para seleccionar los juegos, éstos tendrán que ser fáciles, sin reglas complicadas y que permitan el movimiento libre y espontáneo del niño; los juegos sensoriales y motores resultan medios excelentes para estimular la capacidad física natural del educando. (Programa de Educación Física, 1994 p. 34)

Entre las características generales del niño de segundo grado se establece que:

Durante el segundo grado se desarrollan las posibilidades del niño para afirmar, a través de su vivencia corporal, su predominio motor, así como la identificación y discriminación de estímulos perceptuales variados que enriquecen la acción neuromuscular. La experiencia perceptivo motriz cobra en este grado una importancia relevante ya que se pretende que el alumno la utilice como medio afectivo de relación de su cuerpo con los objetos y las personas que le rodean.

La experiencia corporal directa facilita la disposición del alumno para recibir conocimientos, manifestar habilidades y expresar actitudes, mismos que se deben brindar en un ambiente de libertad y espontaneidad que influya, en forma gradual, en su personalidad, esto se logra a través del enriquecimiento de esquemas y tareas de movimiento, al sentir su acción corporal, al adoptar posturas, al relajarse, al respirar y al representarse en movimiento, para así mantener el equilibrio estático y dinámico enriqueciendo sus percepciones tónicas, táctiles, visuales y auditivas, es decir, ejercer una dominio corporal acorde a sus fases sensibles.

Mientras el alumno estructura el espacio con sus desplazamientos, condiciona su ejecución con relación a elementos temporales que van desde la noción de velocidad, duración, simultaneidad y anterioridad, hasta la identificación del ritmo propio, el externo y la capacidad de sincronizarlos con su movimiento corporal.

Los objetos con características variadas como: sacos con semillas, pelotas de esponja y vinil, aros, bastones, globos, papel, cuerdas largas y cortas, llantas, etc., son valiosos recursos ya que la utilización por parte del alumno enriquecerá, a través de su experiencia tanto sus sensopercepciones como sus posibilidades de ejecución de movimientos.

El alumno de segundo grado, se encuentra en posibilidades de establecer una interacción social más correcta; para favorecerla se recomienda trabajar en parejas o cuartetos.

Los juegos sensoriales y motores continúan siendo los más recomendables para el logro de los objetivos de la materia, porque permiten la estimulación de las capacidades físicas siempre y cuando sean tomadas en consideración las fases

sensibles en las que se encuentra el educando. Por ejemplo en este grado, el desarrollo de la fuerza todavía debe limitarse a la fuerza general con el propio peso corporal del niño, ya que los músculos, huesos, ligamentos y articulaciones no están firmemente conformados, por lo tanto ésta, al igual que la flexibilidad no deben estimularse en forma específica si no mantenerse de manera general.

Resulta de gran trascendencia el reconocimiento por parte del maestro a los logros obtenidos por el alumno en su ejecución motriz y así propiciando su participación y su creatividad. La técnica de solución de problemas, respondiendo a preguntas como: ¿Quién puede?, ¿Cómo puede? y ¿De cuántas maneras puede?, resulta ideal para lograr la identificación de la variedad de posibilidades que tiene en la realización de movimientos básicos y manipulación de objetos.

En esta edad conveniente continuar en la formación de hábitos de alimentación e higiene, considerados como elementos que contribuyen a conservar la salud.

En el tercer grado es oportuno el desarrollo de posibilidades básicas de movimiento, tales como: girar, rodar, caminar, correr, saltar, reptar y el manejo de objetos que impliquen acciones como: lanzar, patear, golpear, manipular y recibir.

El alumno ya puede ejercer cierto dominio en la ejecución, motivado por su capacidad perceptivo motora, por la identificación y afirmación de su predominio motor, así como por su capacidad de organizar su tiempo y espacio.

Algunas capacidades físicas en el niño de este grado se incrementan con respecto a los grados anteriores, por ejemplo: la velocidad aumenta debido a la estatura que el alumno ha adquirido; su longitud de paso y sus extremidades accionan

con mayor amplitud, lo que mejora su máxima velocidad así como su velocidad de reacción, dado que su aparato vestibular ha madurado.

El crecimiento natural hace que la masa muscular aumente, los huesos crecen y se osifican, lo que brinda la oportunidad de tener más capacidad de fuerza y por lo tanto la flexibilidad se ve disminuida.

A partir de esta edad, la columna alcanza las curvaturas normales que le permiten iniciar el desarrollo de las capacidades coordinativas como son el equilibrio y el ritmo que toman gran importancia para las niñas y también para los niños de crecimiento avanzado.

El juego representa el medio por excelencia para manifestar y desarrollar las capacidades físicas, siempre y cuando se respeten las fases sensibles del alumno; al seleccionarlo, habrá que tener presente que a él lo motivan los juegos que requieren de situaciones cada vez más complejas, en donde la competencia debe fomentarse desde el punto de vista formativo; para ello, resulta necesario canalizar la necesidad de reconocimiento a través de la competencia consigo mismo, reforzando la confianza, seguridad y el respeto a las posibilidades propias de los demás.

La técnica de solución de problemas propicia para lograr la reflexión en el educando: de lo que puede hacer, de qué otras maneras pueden hacerle y finalmente concluir cuál es la mejor forma de hacerlo.

La formación de hábitos de alimentación e higiene se debe enfocar como elemento que propicia la salud, de igual manera, se despertará en el alumno el interés por la conservación de su medio. Por otro lado, se orientará para la aplicación de aprendizajes motrices y sociales a situaciones de su vida cotidiana y así lograr una

visión más correcta de su realidad; al hacerlo procurará responder a la necesidad que presenta el alumno de superación y de reconocimiento a sus logros, con el propósito de favorecer la participación activa y creativa.

En el cuarto grado, el alumno se caracteriza por una mayor capacidad de aprendizaje motor e intelectual ya que existen condiciones favorables en el niño, para trabajar sus capacidades coordinativas y condicionales. Se subraya la continuidad en el dominio de los contenidos de grado anteriores y se incluyen ejercicios en los que el alumno pueda descubrir, ampliar y aprovechar sus capacidades físicas.

La búsqueda de causalidad, el mayor poder del incremento en concentración y el comportamiento del alumno para afrontar retos, hacen de esta etapa la más indicada para iniciar el desarrollo de las capacidades coordinativas; por ello, se debe ofrecer al alumno una mayor riqueza de movimiento en las cargas físicas respetando los períodos de maduración llamados fases sensibles.

Para el tratamiento de la resistencia aeróbica, se busca fortalecer principalmente el sistema cardio-respiratorio. Los ejercicios de fuerza de resistencia se orientan a todos los grupos musculares que participan en la velocidad, se desarrolla principalmente a la velocidad de reacción y la frecuencia de movimiento.

El maestro no debe olvidar que para trabajar la velocidad, debe existir en el organismo del alumno un adecuado calentamiento, para una óptima contracción y relajación muscular. La fuerza de resistencia se desarrolla aún con el propio peso corporal, así como con pequeños sobrepesos como: pelotas medicinales, mancuernas, cámaras rellenas de arena, etc.

En trabajo de la flexibilidad se recomienda una estimulación adecuada, buscando movimientos amplios y evitando los estiramientos pasivos, que pueden dañar los cartílagos en proceso de osificación. Procure evitar también, los muelleos que puedan cruzar el umbral de dolor y que producen efectos de tensión y acortamiento muscular lo que impide el desarrollo de la amplitud articular.

Mediante los esquemas de movimientos básicos como caminar, correr, trepar, jalar, lanzar, atrapar, etc., se busca iniciar, con el trabajo formal para el logro de habilidades o destrezas. Además del juego y el predeporte, se da énfasis a los ejercicios de la técnica de caminar y correr, por ser los movimientos más usuales en la vida del hombre.

La respiración, la relajación y la postura corporal deben estar relacionadas permanentemente con el aprendizaje motor y con las capacidades físicas coordinativas y condicionales. En los grados anteriores, se trabaja la capacidad coordinativa en forma global; a partir de esta, los cambios fisiológicos que el niño experimenta, fundamentados en las fases sensibles, indican que cada una tiene su propia evolución, por lo que requiere de un tratamiento particular.

El entusiasmo del alumno por participar en el juego y el predeporte, se transforma paulatinamente en hábito deportivo. El empleo de materiales adecuados a las proporciones corporales y el estímulo afectivo que se le brinda en los logros obtenidos contribuye a mantener vivo su interés.

A esta edad se fortalecen las bases de la conducta el orden y la disciplina, que le servirán para toda tarea que emprenda o realice cotidianamente; asimismo, se deben

fortalecer los hábitos de alimentación e higiene y la formación social, por medio de actividades que favorezcan la cooperación, la lealtad y el compañerismo.

En quinto grado, el funcionamiento del organismo del alumno es óptimo y sus características biológicas son propicias para iniciar el desarrollo de algunas capacidades físicas. Las percepciones corporales aumentan y se incrementa rápidamente la posibilidad de rendimiento físico, acortando el tiempo de recuperación.

Demasiada intensidad o esfuerzo corporal provoca dolor y esto ocasiona que se pueda perder el interés en el movimiento, por lo que el maestro debe mantener la motivación, considerando que esta situación es pasajera y trae consigo resultados positivos.

El alumno es más crítico, autosuficiente y responsable. Las tareas interesantes que presentan un reto a la dificultad, le atraen, pero deben de estar a su alcance y ser retribuidas con reconocimiento, para estimular las capacidades volitivas y psicológicas.

Las cargas intensidad y volumen en el ejercicio bien dosificadas, aseguran la integridad del alumno teniendo en cuenta que los efectos inciden en el incremento de sus capacidades condicionales, además de estimular el funcionamiento de sus órganos, aparatos y sistemas.

A esta edad la fuerza influye en el desarrollo de la velocidad y la resistencia por lo que se estimulará multilateralmente. La resistencia se trabaja en forma aeróbica, de media duración y sin rebasar la barrera de la deuda de oxígeno.

La velocidad de reacción, la frecuencia de movimiento y la velocidad acíclica se desarrolla preferentemente por medio de juegos de corta duración. En la fuerza de

resistencia se consideran todos los grupos musculares del cuerpo: brazos, abdomen, dorso y piernas; de preferencia se atiende con el propio peso corporal o con el uso de implementos con poco sobrepeso y con las pelotas medicinales.

Se le dedica mayor atención a la flexibilidad, ya que en esta edad comienza a decrecer, debido a que el tejido cartilaginoso está en proceso de osificación; además deberá procurarse la dosificación de ejercicios amplios y de movilidad general.

Las características biológicas del alumno en este grado, son óptimas para el desarrollo de la coordinación. El estado de los analizadores y la capacidad de diferenciación cinestésicas facilitan el aprendizaje motor y por ende la consecución de habilidades más específicas.

El uso del predeporte como medio didáctico contribuye a la formación de hábitos, conductas y valores implícitos en la actividad deportiva, asimilación de la victoria o de la derrota como resultado característico de la competencia, lleva a la alumna a descubrir el valor intrínseco de la ejercitación física y lo motiva a mantenerse preparado para ello. Hay que considerar, que el juego y la competencia proporcionan al niño la posibilidad de experimentar nuevos valores.

El maestro debe tomar en cuenta la presentación de materiales apropiados a las características morfofuncionales del alumno.

En sexto grado los cambios biológicos del alumno se acentúan como, el aumento a las proporciones físicas y se acelera el desarrollo funcional del organismo. En este momento, el alumno tiene mayor capacidad de adaptación a las cargas físicas en comparación por los grados anteriores.

El maestro debe permanecer atento a la postura del alumno corrigiendo las actitudes deprimidas, de cohibición o de desgarbo especialmente en las niñas. El ajuste postural, la respiración y la relajación deben intervenir en formas conscientes durante el juego, pero principalmente en el aprendizaje de los fundamentos técnicos.

Las cargas (intensidad y volumen en el ejercicio) bien dosificadas aseguran la integridad del alumno, es menester que él mismo reconozca sus cualidades y limitaciones para motivar su desempeño y estimular el desarrollo de sus capacidades físicas: condicionales y coordinativas que favorecen el mejor funcionamiento de sus órganos, aparatos y sistemas.

En este grado escolar, la fuerza se desarrolla fundamentalmente mediante el uso del propio peso corporal o utilizando implementos con poco peso. Para la fuerza rápida se emplean repeticiones bajo presión de tiempo, de 10 a 30 segundos.

En la fuerza de resistencia se recomienda la utilización del método de circuito con estaciones para cada grupo muscular: tronco, brazos, abdomen, dorso y piernas. Los alumnos requieren de menor tiempo de recuperación para los ejercicios de velocidad y fuerza, pero la ejecución de más de dos series no logran mantener su interés, por lo tanto, se recomienda respetar la capacidad física del alumno.

Durante los dos primeros meses de clase, la resistencia se trabaja con juegos, posteriormente se puede utilizar la carrera continua, ya que el aumento de peso y estatura dificultan al inicio el uso de esos recursos, igualmente se avanzará en forma progresiva de los dos a los once minutos empleando variados sistemas que se adaptan a las diferencias orográficas regionales.

Se le otorgara especial atención a la flexibilidad debido a que en esta edad se inicia un período de descenso, causado por el aumento de la fuerza muscular y la osificación, por esta razón, se trabajan movimientos amplios e inclusive ya se pueden emplear la flexibilidad pasiva.

La fase sensible por la que atraviesa el educando de esta edad le permite alcanzar un alto grado de coordinación, misma que será más fácilmente de lograr si utiliza una gran variedad de movimientos, con pocas repeticiones.

Las características psicológicas, hacen recomendable el uso de dinámicas grupales ya que el alumno se interesa en el trabajo por parejas y equipos, también acepta que se le brinde apoyo, con recomendaciones que le ayuden a la formación de sus capacidades volitivas; se inculca el sentido de responsabilidad a través de asignación de tareas de tipo práctico, sin abusar de las de tipo teórico

En clase se estimulará ubicándolo como monitor al cuidado del uso adecuado de las instalaciones y el material.

Ya desde estos planteamientos que hemos destacado en **negrita** puede apreciarse implícitamente la alusión a los estilos de enseñanza como parte del necesario reconocimiento de las posibilidades madurativas que el niño ha alcanzado, se enfoca el método de solución de problemas que no es la práctica dominante en el contexto de la educación física, pero queremos hacer notar como lo haremos al **estacar en negrita** lo relacionado con las características de los niños en los restantes grados, que el programa concibe de partida la diversificación de los métodos que deberán traducirse en estilos de enseñanza más alejados del tradicional mando directo que entroniza la autoridad de la figura del profesor por sobre la del sujeto que aprende.

En el programa que se analiza también aparece una explicación de los apartados que contempla la estructura de los contenidos por ejes temáticos. Estos se refieren a los campos de acción que conforman a la Educación Física tomando siempre como punto de partida el elemento rector de la asignatura: el movimiento, mientras que el indicador, representa los puntos de referencia que el profesor debe tomar en cuenta para orientar la dosificación de los contenidos de cada eje temático en la valoración individual y los componentes y elementos. Se refieren a los contenidos representativos de cada eje temático, que son motivo de aprendizaje y los segundos nos remiten a la especificidad o particularidad de cada contenido.

La idea que hemos venido planteando relacionada con que desde el programa se posibilita una cierta atención a los estilos de enseñanza en un plano normativo se refuerza en otros apartados del mismo relacionados con las recomendaciones didácticas entendidas como orientaciones que se proporcionan al profesor para el tratamiento pedagógico de los componentes y elementos, así como un recordatorio sobre los conocimientos científicos que respaldan el programa, igualmente existe un apartado con actividades sugeridas que si bien contribuye a darle un carácter más cerrado a los programas puede ser una orientación para los profesores más inexpertos.

En el programa se plantea lo siguiente para salvar esta limitación: las actividades sugeridas son los medios y actividades que buscan facilitarle al educador su trabajo en el proceso enseñanza-aprendizaje en cada grado y nivel. Se reitera que son sólo algunos ejemplos y el maestro podrá hacer uso de su creatividad y experiencia.

En la columna destinada a las actividades sugeridas se mencionan de 2 a 3 ejercicios o juegos que son del dominio común de los profesores de educación física con la única intención de orientar a manera de ejemplo el tipo de actividades que

cubren el requisito para estimular y/o desarrollar el elemento correspondiente. La creatividad del maestro y la de sus alumnos ser decisiva para la propuesta y selección de los juegos, ejercicios y actividades físicas así como de los medios más adecuados para optimizar el trabajo docente.

Un juego, actividad o ejercicio puede ser utilizado para estimular diferentes elementos, la elección dependerá del interés y grado de desarrollo del alumno por tanto, el cuidado que se tenga para respetar las fases sensibles y la integridad del alumno será decisivo para la forma del cómo presentar dicha actividad, con qué implementos, en qué espacio y ha qué hora de la clase. Todos estos factores determinarán la dosificación que el maestro le da a la actividad que será a su vez sugerida, para su ejecución, al alumno (Programa de E.F. 1994).

El programa que acabamos de referenciar corresponde al año 1994 y en general no significa una deficiente opción para inferir ideas en torno al tema de los estilos de enseñanza, lo cual no ocurre de igual forma cuando analizamos la Guía para el programa de educación física del 2008, donde se declara explícitamente el enfoque por competencias, de la siguiente manera:

La conducta humana es sin duda uno de los últimos aspectos por consolidarse, desde la infancia el niño construye su propia personalidad y la educación es el medio social más adecuado para ello. Es necesario por lo tanto sistematizar los procesos de enseñanza y aprendizaje que rigen su conducta motriz, la educación física en la educación básica contribuye a tal fin.

La Educación Física es una forma de intervención pedagógica que se extiende como práctica social; su objeto de estudio no es sólo el cuerpo del niño en su aspecto

físico, sino su corporeidad, es decir sus experiencias motrices, vivencias, deseos, motivaciones, aficiones y sus propias praxis. Lo anterior implica por lo tanto organizar la estructura de la enseñanza a partir de competencias educativas y para la vida; que hagan significativo lo aprendido y pueda ser utilizado a través de sus respuestas motrices y formas de convivencia basadas en el respeto, la equidad de género, la inclusión y sobre todo en la comprensión del interculturalismo de un país diverso como lo es el nuestro. (Guía de Educación Física, 2008: 1)

Al plantearse la fundamentación de la guía se alude a los antecedentes históricos en los programas de educación física de 1988 cuyo enfoque fue el orgánico [funcional; el análisis del plan y programa de estudio de 1993 de educación primaria, matriz de integración dinámica, el plan de estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física; así como el estudio de las principales propuestas teóricas en el campo de la educación física, y también una lectura de las experiencias latinoamericanas, españolas y mexicanas.

Se establece un tratamiento únicamente centrado en las competencias y en nuestra opinión aparecen menos libertades para la implementación didáctica de los programas, lo que a la larga limita la diversificación de los estilos de enseñanza de los profesores y convierte a los programas en meras cartas descriptivas, lo cual precisamente se debe evitar para no burocratizar en extremo la enseñanza.

Las competencias que conforman la guía son: “La Corporeidad como manifestación global de la persona”, “Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices” y “Control de la motricidad para el desarrollo de la acción creativa”. Cada una manifiesta una intención que interactúa y complementa a las otras; por lo tanto no se

presentan de manera secuenciada, se construyen en paralelo y se observan a lo largo de los tres ciclos (cada ciclo equivale a dos grados).

La orientación pedagógica de la educación física tiene para estos fines, según la mencionada guía (2008) los siguientes criterios:

1. Ubicar a la corporeidad como el centro de su acción educativa
2. Superar el dualismo mente-cuerpo
3. El papel de la motricidad humana y la acción motriz
4. La diferencia entre Educación Física y deporte
5. El tacto pedagógico y el profesional reflexivo
6. Valores, género e interculturalidad

Aquí ya hay una evolución que es positiva relacionada con que se explicita la necesidad de superar el dualismo mente cuerpo y también una mejor formulación de los valores y la alusión a los profesionales reflexivos al menos a nivel de discurso del currículo ideal. Se plantea el enfoque del programa como el de la Educación Física en competencias.

La Educación Física en la escuela primaria constituye una forma de intervención docente, que se reconoce a sí misma como aquella que estimula las experiencias de los alumnos, sus acciones y conductas motrices expresadas mediante formas intencionadas de movimiento, es decir, comprende que se trabaja con las experiencias motrices de los niños, con sus gustos, motivaciones, aficiones y necesidades de

movimiento, canalizadas tanto en los patios y áreas definidas en cada escuela primaria del país, como en todas las actividades de su vida cotidiana.

La motricidad es reconocida como la suma de actuaciones inteligentes, creadas y desarrolladas con base en sus necesidades de movimiento, seguridad y descubrimiento, mismas que son demostradas de manera particular en la sesión y expresadas en las acciones de la vida cotidiana de cada alumno. Por ello la guía de educación física estimula aquellas habilidades que son necesarias para el aprendizaje permanente, enfatizando la necesidad de la reflexión por parte del alumno ante cada situación que se le presenta, tanto en el plano intelectual, en el psicomotor y sobre todo en el afectivo y de relación con los demás.

Reconoce el potencial del alumno y lo canaliza en ámbitos de intervención para que pueda a partir de sus desempeños motores: apreciar la importancia del ejercicio físico, la convivencia con los demás y las prácticas saludables de vida, incorporándose a diario a un ambiente social, buscando la mejor manera de adaptarse a las condiciones que el medio ambiente le impone.

Por lo anterior, la guía de Educación Física se organiza en tres ámbitos de intervención pedagógica, como una manera de delimitar la actuación del docente; al mismo tiempo que brinda los elementos básicos requeridos para entender su lógica, desde las condiciones reales de la escuela y del trabajo docente.

Finalmente se proponen tres competencias para la vida, que desde la escuela en general y desde la educación física en particular se deben estimular de manera gradual a lo largo de los tres ciclos de la educación primaria.

En el cuadro siguiente se esquematiza el enfoque desde la fundamentación de la guía hasta las competencias en educación primaria:

Ámbitos de intervención:

- La competencia motriz
- Promoción de la salud
- Ludo-sociomotricidad

Competencias

1. Ubicar a la corporeidad como el centro de su acción educativa
2. Superar el dualismo mente-cuerpo
3. El papel de la motricidad humana y la acción motriz
4. La diferencia entre Educación Física y deporte
5. El tacto pedagógico y el profesional reflexivo
6. Valores, género e interculturalidad

Lo verdaderamente trascendente para nuestro marco referencial es el planteo que se efectúa en la mencionada guía sobre el perfil del docente, sobre todo porque este tiene mucho que ver en los estilos de enseñanza que es el objeto de nuestro interés investigativo.

“El docente debe crear ambientes de aprendizaje que generen confianza y participación activa, planeando secuencias de trabajo que complementen las

presentadas en la guía, de tal forma que no se abandone ni el propósito, ni la competencia que se pretende desarrollar en los alumnos. Al organizar la sesión, sustituir los ejercicios de orden y control por formas de comunicación basadas en el respeto y la libertad de expresión de los alumnos.

El docente debe aprender a observar cuidadosamente y a mirar en todo momento los desempeños motrices de sus alumnos, orientar la sesión modificando, bajo el principio de la hipótesis de la variabilidad de la práctica, diversos elementos estructurales” (Guía, 2008:12).

Esta afirmación, aunque loable en el discurso puede quedar solo en eso, ya que el exceso de detalles en las sugerencias puede dañar la independencia de los profesores. No se debe olvidar que en teoría es reconocido que los estilos de enseñanza tienen un alto grado de subjetividad, dependen de las vivencias y referentes de los profesores así como de su modo peculiar de enfrentar la docencia. Todo ello queda definitivamente dañado si se aprecia que se orientan todas las actividades con una descripción detallada con un título inclusive, las opciones de aplicación, la descripción y la secuencia de trabajo (Guía del Programa de Educación Física del 2008).

2.3 Precisiones conceptuales sobre currículo, programa e implementación didáctica, como sustento de la comprensión de los estilos de enseñanza

Por el contenido que pretendemos desarrollar y la forma en la que lo vamos a hacer parece adecuado diferenciar claramente los siguientes conceptos de programa, programación y currículos porque los estilos de enseñanza se modelan desde la

primera orientación normativa que se da en los programas escolares y terminan de concretarse en el llamado currículum real que es donde se desarrolla todo el proceso.

El currículum es un concepto polisémico que se suele interpretar como proceso y como resultado, en sentido amplio nos parece ajustado el criterio de Coll y cols. (1991) que lo enfoca como el eslabón intermedio entre las intenciones educativas y las prácticas donde se concretan y toman cuerpo las intenciones educativas y en un sentido estrecho y evidentemente reduccionista con el de programa escolar.

El currículum comenta Zabalza (1995) queda definido por el conjunto de supuestos de partida, de los objetivos y metas propuestas y las estrategias para su logro. Está definido por el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, valores, actitudes, etc. que la escuela va a promocionar en su constante labor, debiendo de justificar las decisiones adoptadas en cada una de las distintas opciones. La primera consecuencia de este marco de la acción educativa es que el profesor decide su práctica docente y no sólo es un aplicador de lo que le estaba propuesto y reglado.

Sin embargo, hay una serie de aspectos que hacen que el currículum sea un concepto polisémico, como ya se apuntó, abierto a la controversia, abordable desde distintas posiciones o marcos teóricos, en cualquier caso, es un marco de actuación en el que se proyecta la Didáctica.

En cualquier nivel de enseñanza, el currículum se expresa y desarrolla en dos planos fundamentales: estructural-formal en las definiciones de política educativas sobre el currículum, disposiciones oficiales, jurídicas en los planes, programas, textos y guías de estudio: y en un plano procesual-práctico en su *modus-operandis*, es decir, al

operacionalizarse a través de las jerarquías institucionales y desarrollar una determinada propuesta curricular en el salón de clases y en el trabajo curricular extraaúlico como lo son las tareas escolares, las visitas, los trabajos en la producción o los servicios y otros.

En las instituciones universitarias cada vez se hace más habitual que el plano estructural-formal se concrete en la elaboración de tres documentos fundamentales del diseño curricular que son: el perfil profesional, el plan de estudios y los programas docentes. Por ser elementos componentes del currículum de cualquier nivel de enseñanza, deben partir de una concepción sistematizada de la formación profesional en la que se precise la función que cada uno tiene y los vínculos que existen entre ellos.

Ligadas a estas definiciones preliminares del término currículum se hace necesario distinguir los tipos de currículum a los cuales se hace referencia en la literatura actual.

En consonancia con un momento de elaboración conceptual del currículum en un plano estructural formal, se habla del currículum pensado para designar el producto de la previsión a un nivel teórico de la formación del estudiante. Este tipo de currículum se concreta en los documentos normativos que rigen la formación (perfiles, planes, programas).

A su vez, tomando en cuenta el carácter de proyecto de esta previsión y la necesaria distinción con el momento de su aplicación práctica, se distingue el currículum vivido, como aquel que se produce cotidianamente en la práctica de la enseñanza y que es el que efectivamente vivencia el estudiante durante su formación.

Sin embargo, en esta práctica coexisten influencias que actúan de forma explícita con otras que tienen un carácter latente, no manifiesto, al ser producto, bien de intereses hegemónicos que adoptan formas sutiles, no manifiestas de acción, bien de prejuicios, tabúes, rituales, mitos que ejercen una influencia no consciente pero eficaz en la formación. Contenidos que si bien no están explicitados en planes y programas de estudio, se manifiestan de forma implícita en los aprendizajes, tanto dentro del aula como en otros espacios escolares. Se trata de pautas y modelos de relación social que se producen en ocasiones sin una clara conciencia de sus posibles efectos. De aquí que se hable, de un currículum oculto, citado por Alfonso, (2008a) primeramente en el ámbito de las relaciones sociales de la escuela, alrededor de la escuela y sus fines, pero ha sido extendido por otros autores hasta el conocimiento objeto de transmisión.

Muchas veces este currículum oculto es una fuente de obstáculos para lograr las finalidades del currículum formal o pensado.

Otro criterio importante es el de currículum cerrado y abierto puesto que los currículos cerrados se asocian a enfoques de docencia tradicional, mientras que los abiertos a una docencia más creativa y contemporánea.

El Currículum cerrado: es aquél que desde sus orígenes se crea por vías que no permiten el acceso pleno del personal docente en su construcción y que consecuentemente no puede ser variado por ellos. Muchas veces se produce como una carta descriptiva en la que todo está reglamentado rigurosamente.

Currículo abierto: es la antítesis del cerrado y concibe la variabilidad del trabajo docente a partir de los marcos referenciales de los sujetos y las cambiantes condiciones del trabajo en el microcurrículo.

Currículo oculto: tiene formas diferentes de expresión en términos curriculares, pero la más aceptada es la que lo define como aquella presencia de intereses y valores que se sustentan al margen o en detrimento del currículo oficial y que están latentes pero no se aprecian a simple vista. (Tiene que ver en buena medida con las manifestaciones ideológicas que los propios maestros transmiten implícitamente en su quehacer). Forma parte del currículo real.

Para Pérez (1994) el concepto de Programa, está muy relacionado con la literatura oficial y pedagógica de la Ley General de Educación de 1970 en España, hace referencia a los documentos explicitadores de los objetivos y contenidos de un nivel educativo y que tienen un ámbito geográfico de aplicación más o menos amplio, nación o región.

Para Zabalza (1995) las características de un programa se resumen de la siguiente manera:

- Refleja un marco general común al que ha de acomodarse la enseñanza.
- No siempre, ni en todo momento, hay una exigencia generalizada del programa para toda una nación.
- La existencia del programa se justifica en tanto que la tradición pedagógica no da suficientes garantías para poder prescindir de un marco general de referencia como el que suministra el programa.

- El programa recoge en cada momento histórico aquellos aspectos que mejor representan el patrimonio cultural, de valores y actitudes que caracterizan a un pueblo o nación. Es una guía práctica de las exigencias de socialización.
- El programa, cuando existe, puede adoptar un doble carácter: Ser normativo y ser orientativo.

Uno u otro, no son caprichosos y han de basarse en las posibilidades de ser desarrollados en la opción seleccionada. El criterio puede que tenga mucho que ver con la naturaleza profesional de los docentes a los que se dirige.

El diseño de los programas debe responder a las exigencias de la Comunidad, las comisiones deben de ser entes participativos que respondan a la pluralidad e intereses de la misma. Las condiciones para su funcionalidad podrían estar en:

- -Su virtualidad para integrar lo antiguo y lo nuevo.
- -Flexibilidad suficiente para generar dinámicas de contraste y diferenciación didáctica.
- Posibilitar modelos de intervención colaborativa, facilitadores de la innovación, de reflexión y revisión de las prácticas educativas.
- Suficiente difusión y conocimiento por parte del profesorado implicado, tanto en su contenido formal como en las consecuencias e implicaciones para su correcta aplicación.

El concepto de programación se maneja también en distintos sentidos. Es fuerte la tendencia que lo enfoca como el proceso por el cual se acomoda un programa a una

situación definida, tanto por el espacio físico (territorializar) como por el tiempo (temporalizar) o por la adaptación a unos alumnos concretos. Nos acogemos a la interpretación de Alfonso (2008a) al enfocarlo como el proceso de diseñar el currículo que aun se mantiene en el plano ideal como lo no realizado, pues considera que la aplicación práctica del programa se da en el aula en la interacción maestro alumno en el que se produce la implementación didáctica.

Esta idea de ubicar la programación en un plano aun ideal se refuerza a partir de la propia reflexión de Pérez cuando afirma que las formas concretas de las programaciones también pueden recibir el nombre de planificación.

Estudiar las relaciones que se dan entre la planeación, el programa escolar y lo que realmente sucede en las aulas es de suma importancia ya que no se debe olvidar que el programa aporta un primer nivel de orientación muy importante para el trabajo de concreción de las intenciones educativas, pero es el aula donde se desarrolla el currículo real o vivido donde los estilos de enseñanza como las peculiares maneras de desarrollar la docencia se materializan para incidir en la formación de los alumnos en el nivel de que se trate.

CAPÍTULO III: ENFOQUES METODOLÓGICOS Y CRITERIOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 Consideraciones sobre el tipo de estudio y de diseño

La presente investigación, es de carácter descriptivo, destinada a caracterizar los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física del nivel primario en Chihuahua, Chihuahua.

El estudio combina perspectivas cuantitativas y cualitativas. En sentido cuantitativo se aplican cuestionarios y protocolos de observación estructurada y en sentido cualitativo se desarrolla observación global para también seleccionar a los profesores que iban a ser sujeto a las diferentes variantes de observación.

La perspectiva fenomenológica cualitativa generalmente suele ser de carácter exploratorio y descriptivo, en el presente caso es esencialmente descriptiva, pero tiene algunos matices exploratorios porque es primera vez que se hace un estudio de este tipo en el estado de Chihuahua en México.

El estudio en su segunda etapa adquiere caracteres fenomenológicos de orientación esencialmente cualitativa, por realizarse en condiciones naturales del proceso docente de las escuelas primarias donde trabajaron los profesores seleccionados, sin manipulación de variables para obtener determinados efectos, ya que no se buscaron relaciones causales entre variables, como es la perspectiva clásica del modelo hipotético deductivo.

Para Alfonso, (2000) los estudios fenomenológicos se definen como vías de conocimiento, orientadas a la búsqueda de los significados que los sujetos otorgan a sus experiencias como miembro de instituciones.

Consisten en el otorgamiento de primacía a la experiencia subjetiva: vivencias, sentimientos como fuente de conocimiento. Se orientan al estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los actores teniendo en cuenta el marco referencial, con un gran interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

Tales criterios resultan válidos para sustentar nuestra investigación por el hecho de que al combinar diversas técnicas cuantitativas y cualitativas como tendremos oportunidad de pormenorizar seguidamente, con las preguntas abiertas de la propia encuesta se explora de modo más interpretativo, lo que en la investigación cualitativa se denomina la perspectiva del actor, e igualmente cuando se realiza la observación global se le da notable relieve a la interpretación del observador al caracterizar holísticamente las clases observadas.

3. 1.1 Diseño

El diseño es una estrategia general de trabajo que el investigador determina una vez que ya ha alcanzado suficiente claridad respecto a su problema y que orienta y esclarece las etapas que habrán de realizarse posteriormente.

Realizar el diseño de una investigación significa llevar a la práctica los postulados generales del método científico, planificando una serie de actividades sucesivas y organizadas donde se encuentran las pruebas que se han de efectuar y las técnicas que se van a utilizar para recolectar y analizar los datos.

Para Sabino (1996), en función del tipo de datos a recopilarse los diseños se dividen en dos grandes tipos básicos: bibliográficos y de campo.

Los **diseños de campo** son los que se refieren a los métodos empleados cuando los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo; estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica son llamados *datos primarios*. Son datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza.

Su valor reside en que le permiten al investigador cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han conseguido los datos, haciendo posible su revisión o modificación en el caso de que surjan dudas con respecto a su calidad. No obstante, presentan la limitación de su reducido alcance: son muchos los datos que no se pueden alcanzar por esta vía, ya sea por restricciones espaciales o temporales o por carencia de recursos. Sin embargo es preciso anotar que los diseños de campo tampoco pueden basarse exclusivamente en datos primarios. Siempre será necesario ubicar e integrar el problema y los resultados en un marco teórico o referencial, para cuya elaboración es imprescindible realizar consultas o estudios bibliográficos.

En la presente investigación se desarrolló un diseño de campo, para un trabajo de corte transversal, destinado a captar la variable: estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física de ambos niveles: federal y estatal en Chihuahua, Chihuahua, donde se concretó la perspectiva metodológica de la triangulación, para obtener una información lo más auténtica posible en torno a los estilos de enseñanza. Por ello se combinarán métodos de opinión tales como encuesta y observaciones directas de clases de educación física a informantes claves, desde perspectivas cuantitativas y cualitativas para abrir el espectro en la recogida de los datos.

Este estudio se considera descriptivo a partir de variables observadas en un solo evento sin que se planeara intervención que permitiera manipulación de las variables. También se clasifica como de tipo seccional debido a que para recolectar los datos se usó la encuesta concretada en un cuestionario, con reactivos, clasificados por apartados temáticos. Este cuestionario fue aplicado en un evento único.

3.1.2 Variables

La principal variable estudiada es la correspondiente a estilos de enseñanza, la cual se aborda en sentido descriptivo en su comportamiento factual, pero interesó también considerar variables asociadas tales como nivel en que trabajan los profesores años de experiencia y género para apreciar si son influyentes o no en los estilos de enseñanza.

De modo que las relaciones analizadas fueron las que se consideraron pertinentes para atender a los objetivos, a los criterios esenciales adoptados en el marco teórico y a las posibilidades operativas de nuestra investigación, todo lo cual se describe con mayor énfasis en el procesamiento de los datos y en los resultados.

3.2- Métodos y/ o técnicas investigativas

3.2.1 Etapas de la investigación

El estudio, de corte descriptivo, como ya se apuntó, se dirige a la captación del comportamiento de los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física, combinando diferentes procederes metodológicos.

Se tendrá una mejor idea de la metodología empleada y de los procedimientos que la concretan si se aprecian las diferentes etapas en que se divide la investigación del modo que a continuación enunciamos.

Primera etapa: ajuste y prueba preliminar de los principales instrumentos de recogida de los datos: Pilotaje.

Segunda etapa: Diagnóstico del criterio: se exploraron diversas dimensiones sobre los estilos de enseñanza desde una encuesta concretada en un cuestionario, método utilizado cuando se pretende conocer las opiniones de los sujetos en torno al tema seleccionado.

Tercera etapa: Diagnóstico de la actuación: con una combinación de técnicas de observación directa y externa estructurada y global o no estructurada.

La segunda etapa del estudio se orienta más hacia la metodología cuantitativa, pero en la tercera etapa se pretende abrir el espectro, para captar el tratamiento de los estilos, desde una perspectiva más amplia que la aportada por los métodos de opinión y combina procederes cuantitativos y cualitativos. La tercera etapa del estudio combina también procederes cuantitativos y cualitativos.

3.2.2. La encuesta y la observación como métodos esenciales del trabajo de campo.

La encuesta es el método de investigación que nos permite requerir información a un grupo de personas significativo o muestra elegida. Cuando la información es obtenida de todas las personas que están involucradas con el tema de estudio el método se denomina censo. Se aplica un cuestionario estandarizado. Para Sabino

(1996) cuando se habla de una encuesta se trata de requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que correspondan con los datos recogidos. El cuestionario es el instrumento de recopilación y de medición que concreta el método de encuesta y se caracteriza por una serie de preguntas ordenadas según una lógica, de la cual dependerá grandemente la obtención de datos lo más válidos posible. Su diseño debe estar de acuerdo con el problema objeto de la investigación, el objetivo que se pretende alcanzar y las variables estudiadas.

Las respuestas de las personas encuestadas en relación al objeto de la investigación, y analizados cuantitativamente, pueden ser generalizables con cierto grado de precisión a toda la población, por medio de la encuesta:

- Se accede a la realidad por datos primarios y directos.
- Se obtiene de forma sistemática la opinión y conductas de los grupos sociales contra la tendencia del investigador de suponer algo.
- Los datos se ordenan en cuadros estadísticos lo que hace más fácil la medición y por lo tanto los resultados. (Mendizábal. Cit. por Alfonso, 2000)

Para Sabino el método de encuesta presenta ventajas y desventajas.

Sus principales ventajas son:

- I. Su conocimiento de la realidad es primario, no mediado, y por lo tanto, menos engañoso.
- II. Como es posible agrupar los datos en forma de cuadros estadísticos, se hace más accesible la medición de las variables.

III. Es un método de trabajo relativamente económico y rápido.

Las desventajas más frecuentes son:

La encuesta recoge la visión que la gente tiene de sí misma: no es lo mismo lo que la gente hace, siente o cree, que lo que la gente "dice" que hace, siente o cree. Existen algunos recursos para reducir la magnitud de este serio problema, como omitir algunas preguntas que sabemos que las personas no quieren responder, cuidar la presentación del entrevistador, entre otras.

- I. La encuesta relata los hechos sociales desde el punto de vista de sus actores, pero no considera las relaciones sociales interpersonales o institucionales.
- II. El diseño es básicamente estático. Tiende a dar una imagen instantánea de un determinado problema, pero no nos indica sus tendencias.

El tratamiento de la información es estadístico. Esto puede resultar muy democrático y útil, pero casi nunca se corresponde con la realidad de los hechos sociales, donde el liderazgo y la asimetría social son la norma.

Una encuesta con muchos reactivos, aplicada en condiciones en las que el participante no se siente motivado a llenarla puede generar alta deserción del estudio, poca confianza en las respuestas observadas y muchos datos perdidos en las encuestas recogidas. Todo ello es denominado como una variable ajena que penetra con fuerza en este método denominada mortalidad de la muestra, definida como la pérdida o abandono de los sujetos integrantes de la muestra.

Como es sabido que todo método porta en si mismo ventajas y desventajas, es preciso combinarlos de ahí que como ya apuntamos, se utiliza también la observación como una manera de acceder al objeto de estudio de forma más directa que la propiamente aportada por los métodos de opinión.

Como se esbozó al explicar la tercera etapa de la presente investigación, el método central fue la observación, toda vez que esta nos permite captar el ambiente en que se produce la docencia de modo directo, sobre todo para apreciar globalmente la actuación de los docentes en lo que a los estilos se refiere, pero enfocando la observación de la clase como experiencia integral, de ahí que se combinaran diferentes perspectivas de observación: directa y externa, de carácter cerrado con protocolo o guía de observación y directa y externa, pero de carácter global, donde se realizó un registro generalizado de los aspectos más relevantes de la clase desde la perspectiva de un observador especializado, que revisó cuidadosamente todos los videos. Este observador además de conocer el ámbito pedagógico en general, ha incursionado sostenidamente en el tema de los estilos de enseñanza por darle importancia cardinal al proceso de construcción del conocimiento trascendiendo barreras meramente disciplinares.

Como se sabe cuando se diagnostica o caracteriza un fenómeno mediante método de opinión como la encuesta, los sujetos nos pueden engañar más fácilmente que si observamos sus prácticas en escenarios reales, de ahí que metodológicamente preferimos el diagnóstico de la actuación en lugar del diagnóstico del criterio.

En teoría se reconoce que la observación es el método por el cual se establece una relación concreta e intensiva entre el investigador y el hecho social o los actores

sociales, de los que se obtienen datos que luego se sistematizan para desarrollar la investigación.

En nuestro caso, nos interesa especialmente, además de probar la efectividad de la combinación de diferentes formas de observación para evaluar los estilos de enseñanza, propósito central del presente trabajo, llegar a caracterizar los estilos de enseñanza que se utilizan por los profesores seleccionados, para en fases ulteriores, poder interactuar para mejorar las prácticas de los profesores.

Hablábamos del diagnóstico de la actuación puesto que en la observación, la información (datos) se obtiene de los actores sociales, denominados informantes. Si la observación se remite a objetos o fenómenos solamente aquellos se denominarán fuentes primarias, y serán fuentes secundarias las personas que ayudan a complementar los datos en relación a las fuentes primarias que son objeto de investigación.

3.2.3. Criterios de validación empleados en el estudio.

El hecho de realizar una validación es porque creemos que los resultados son más fiables realizando este proceso y porque nos permite la posibilidad de aplicarlo en futuras investigaciones. Desde una posición reduccionista, propia de la ciencia clásica y ya superada, la validez es entendida como ausencia de sesgo, representa la relación entre lo que medimos y aquello que realmente queremos medir, sin embargo es mucho más que eso, pues se refiere a la esencia misma del proceder científico, pero reconociendo el carácter relativo y necesariamente perfectible de los criterios de verdad.

Existen cuatro tipos de validez:

- Validez predictiva. Aquella en la que las actuaciones del sujeto corresponden con los resultados obtenidos en el cuestionario.
- Validez concurrente. Existe una comparación entre los resultados obtenidos en un cuestionario con los obtenidos en otro que intentaba medir la misma variable.
- Validez de contenido. Comprobar si las preguntas o contenidos del cuestionario corresponden o son una muestra representativa de la variable a evaluar. En este caso, con la realización de las diferentes categorías, nos asegurábamos que realmente las preguntas van a representar al objeto de estudio.
- Validez de constructo. También llamada validez estructural.

Los indicadores deben reflejar la definición teórica de la variable que se pretende medir (Solana, 2003).

El criterio de validez utilizado fue el de validez de contenido para analizar la consistencia interior de los *ítems*, lograda tras haber sido revisado por 5 doctores españoles especialista en los estilos de enseñanza de las universidades de Granada, Almería, Sevilla (Universidad Pablo Olavide), Tenerife (Universidad de la Laguna) y un especialista mexicano (Universidad de Autónoma de Chihuahua) expertos, como ya se expresó anteriormente. En este caso el centro de la validez se buscó en torno a si las preguntas realmente se dirigían a lo que querían evaluar.

La validez estadística del instrumentos de trabajo se llevo a cabo a través del programa estadístico del SPSS (Statistical Package for Social Science) versión 12.

Fiabilidad de las subescalas (consistencia interna).

Para evaluar la fiabilidad de una escala, se consideran dos formas paralelas de un mismo test o bien su subdivisión en dos mitades equivalentes (splithalves), y se correlacionan ambas a continuación. Dada la arbitrariedad del splithalving (la escala se puede partir de muchas maneras), los psicómetras han desarrollado coeficientes de fiabilidad que la evitan (aunque comparten sus supuestos) conocidos como coeficientes de consistencia interna o equivalencia. Entre ellos el más popular es el coeficiente α (alfa de Cronbach), para el que, de manera un tanto simplista, se proponen umbrales mínimos como .7 para comparar grupos y .9 para comparaciones individuales (Scientific Advisory Committee of the Medical Outcomes Trust, 2002).

Tabla 4 Análisis de fiabilidad del resumen del procesamiento de los casos

	No	%
Casos válidos	19	95
Excluidos	1	5
Total	20	100

Tabla 5 Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	No de elementos
	.702
	14

En la tercera etapa se utilizó la metodología de los informantes claves, para desde la observación combinando observación global y la estructurada ir delineando los estilos de enseñanza de los profesores, esta vez desde una perspectiva más

holística para considerar la actuación real de alumnos y docentes en el contexto educativo en el que se desenvuelven.

Smith (1975) señala en este sentido que la investigación social concede menor grado de validez a las proposiciones confirmadas por un solo método. Para Oppermann (2000) los científicos sociales consideran que la utilización de un único método o enfoque de investigación puede dar lugar a sesgos metodológicos, sesgos en los datos o en los investigadores. Tales sesgos aparecen frecuentemente en los procesos investigativos. Un ejemplo de ello es la utilización de la encuestas cuando en ella predomina por ejemplo solo las preguntas cerradas lo cual genera sesgos metodológicos.

Según Blaikie (1991) parece claro que una de las prioridades de la triangulación, como estrategia de investigación es aumentar la validez de los resultados y reducir los problemas de sesgo. Desde esta perspectiva puede considerarse que una primera manifestación de la misma son las escalas de medida como referencias más validas y fiables que los indicadores simples. Un buen ejemplo de ello es la escala Lickert. De este modo, de la misma manera que se anteponen las medidas de escala a los indicadores simples, son preferibles varios enfoques metodológicos a uno sólo.

Denzin (1970) es uno de los autores que mayor atención ha prestado al fenómeno de la triangulación. De acuerdo con el mismo, la triangulación puede ser de datos, de investigadores, de teorías, de métodos o múltiple.

La triangulación de métodos es la más conocida, se asume convencionalmente que la triangulación es el uso de múltiples métodos en el estudio de un mismo objeto, sin embargo no es más que la forma genérica en que se concibe la triangulación.

En realidad no solo se triangula por el método, sino por las fuentes de datos, las teorías y los observadores.

La triangulación de métodos puede hacerse en el diseño o en la recolección de datos. Existen dos tipos, triangulación dentro de métodos (*within-method*) y entre métodos (*betwen-method o across-method*). Se trata del uso de dos o más métodos de investigación y puede ocurrir en el nivel del diseño o en la recolección de datos.

La triangulación dentro de métodos es la combinación de dos o más recolecciones de datos, con similares aproximaciones en el mismo estudio para medir una misma variable. El uso de dos o más medidas cuantitativas del mismo fenómeno en un estudio, es un ejemplo. La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno, también se considera triangulación dentro de métodos. Los datos observacionales y los datos de entrevista se codifican y se analizan separadamente, y luego se comparan, como una manera de validar los hallazgos.

La triangulación de investigadores consiste en el empleo de una pluralidad de observadores frente a la técnica convencional de un observador singular. Este tipo de triangulación incrementa la calidad y la validez de los datos al eliminar el sesgo de un único investigador.

La proliferación de equipos multidisciplinares de investigación en ciencias sociales es una manifestación clara de la triangulación de investigadores. Este tipo de equipos permite incrementar el repertorio de metodologías disponibles en la medida en que se unen observadores con conocimientos distintos procedentes de diversas disciplinas. Las visiones teóricas diferentes y las experiencias prácticas combinadas

enriquecen el diseño del estudio, el análisis y el desarrollo de las interpretaciones (Morse y Chung, 2003).

En una interpretación extensiva Oppermann (2000) considera que la variación de las circunstancias físicas y sociales que rodean al punto de observación puede ser clasificada también dentro de esta categoría de triangulación.

En nuestro caso se utilizó la triangulación intramétodo ya que combinamos perspectivas diferentes en el método de observación. También podemos afirmar que la adecuada combinación de preguntas cerradas, mixtas y abiertas que existe en el cuestionario de Delgado (1992) es una triangulación intramétodo ya que las preguntas abiertas tienen más potencial informativo que las cerradas, aunque son más difíciles de procesar.

Generalizando, podemos afirmar que la validez del estudio, se obtiene a partir de la integridad de la información recopilada, por el procedimiento de aplicación y las propias cualidades intrínsecas de los instrumentos utilizados ya suficientemente validados en anteriores estudios. Igualmente se maneja la perspectiva de la triangulación que es el criterio central de validación en la investigación cualitativa. Pues desde el diseño debe declararse que hay una combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos.

Se tendrá mayor oportunidad de profundizar en ambos métodos de encuesta y observación, así como en la estrategia de triangulación en sus concreciones, así como en los procedimientos de validación tanto cuantitativos como cualitativos, cuando se expliquen los procedimientos de colección de datos y se ilustre la dinámica seguida para ello.

3.3. Sujetos e informantes de la investigación

En México todos los profesores en general y profesores de Educación Física se agrupan en dos sistemas: el federal y el estatal. Los profesores del sistema federal dependen del gobierno federal y los maestros del sistema estatal dependen del gobierno estatal, las diferencias son socioeconómicas en relación a servicios y prestaciones recibidas, pero ambos sistemas manejan el mismo programa de Educación Física. En Chihuahua, existe un universo de 275 profesores de primaria en los dos niveles estatal y federal.

En el sistema Estatal hay 81 hombres y 25 mujeres, el promedio de edad está en 40 años y las edades de los maestros están entre los 29 años y 55 años mientras que en el sistema federal hay 129 hombres y 40 mujeres, el promedio de edad está en 45 años y las edades están entre los 32 años y los 61 años. En total son 210 hombres y 65 mujeres que laboran en el nivel de primaria en la ciudad de Chihuahua.

De ese universo, en la segunda etapa de la investigación se aplicó el cuestionario a una muestra representativa de la población en base a una ecuación estadística aleatoria, que se utiliza en el programa de excel la ecuación es $\text{=entero}(\text{aleatorio}()*129)$ y ofrece los números a los que se les va aplicar el cuestionario, en base a una lista de los profesores. A cada profesor se le asigna un número (Cerro y Suárez 1997).

En el sistema federal de una población de 169, se utilizó una muestra representativa de 124 (población 129 hombres y 40 mujeres) (muestra 84 hombres y 40 mujeres) y al sistema estatal de una población de 106 (población 81 hombres y 25

mujeres) (muestra 62 hombres y 25 mujeres) se aplicó el cuestionario a una muestra representativa de 87.

En la siguiente tabla puede apreciarse lo que afirmamos con mayor claridad.

Tabla 6 Población de los subsistemas y muestras

	POBLACIÓN	HOMBRES	MUJERES	MUESTRAS	HOMBRES	MUJERES
ESTADO	106	81	25	87	62	25
FEDERAL	169	129	40	124	84	40

Para seleccionar a los profesores que serían observados, como ya se apuntó mediante la metodología de los informantes claves, no utilizamos criterios aleatorios como base de su selección, sino se atendieron las condiciones reales del ambiente educativo en que se incursionaba, de modo tal que las condiciones de selección fueron las siguientes:

1. Ser maestros frente a grupo
2. Pertener a los estratos de años de experiencia laboral siguientes:
0 a 10 años, 10 a 20 y más de veinte.

Al realizar una investigación educativa en una situación real de campo, los grupos-clase ya vienen determinados al igual que los alumnos que conforman estos grupos así como los profesores destinados a esos grupos, de manera que por supuesto no se intenta ningún muestreo probabilístico al azar. Si fuésemos a identificarlo con los criterios clásicos de muestreo que establecen una división probabilístico y no probabilístico, podemos afirmar que fue un muestreo no probabilístico,

Una vez considerado este criterio preliminar se procedió, de entre aquellos que cumplían esos requisitos, a seleccionar a los profesores que se observarían, valiéndonos para ello de la metodología de los informantes claves que es usualmente empleada en la investigación cualitativa, que bien combinada con la cuantitativa puede otorgar mayor riqueza a los datos y a las valoraciones sobre estos datos.

Un informante clave es un individuo con conocimientos destrezas, o experiencias únicos o especializados en una organización. Se escogen por que tienen tiempo y espacio para dar información, y por que tienen experiencia y formación cultural (Jackson (1968) cit. Por Piña (2004)).

Metodología de trabajo con los informantes claves:

- Crear un pequeño comité conductor. El comité elegirá una pequeña población de informantes claves y revisará las metas, los resultados y la acción del programa.
- Elaborar una lista de informantes potenciales
- Selección de los informantes claves
- Diseñar los instrumentos de investigación
- Aplicar los instrumentos, recopilar e interpretar los datos
- Informar a los informantes claves para buscar acuerdos
- Redactar el informe final

Se eligieron por ser sujetos que reunían en sí mismos las potencialidades de caracterizar a su sector. Es por ello que explorando en la Secretaría de Educación

Pública y teniendo el criterio de las acciones de selección efectuadas, se eligieron seis profesores que trabajan en el sistema Estatal y seis que lo hacen en el Federal.

Para seleccionar a los doce profesores que fueron observados se desarrollaron las siguientes acciones:

- Fijar previamente los criterios para su selección con un pequeño grupo conoedor de estos profesores
- Realización de una primera selección
- Contrastar esta propuesta con el criterio de cinco directivos con experiencia y probado conocimiento del ámbito
- Configuración definitiva de la lista de profesores a ser observados

Se atendió el equilibrio para alcanzar representatividad esencial y no estadística, cuidando que los maestros seleccionados tuvieran realmente la capacidad de representar a los maestros comprendidos en estos grupos de acuerdo a los años de de experiencia.

No se buscó acuerdo con los informantes, puesto que se pretende en ulteriores fases implementar acciones de capacitación donde estos resultados, así como la discusión los videos de sus propias clases, permitirán interacciones para mejorar su nivel de preparación en torno a los estilos de enseñanza.

Para la constatación factual, el diagnóstico de la actuación de los profesores en condiciones reales de clases, se utilizaron tres observadores de diferente formación

inicial, pero bajo el denominador común de un conocimiento sólido sobre el tema de los estilos de enseñanza, con la finalidad de triangular por los observadores.

3.4 Instrumentos de recogida de datos y procedimiento

Derivado de las explicaciones efectuadas en torno a los métodos centrales de encuesta y observación empleados, podemos afirmar que los instrumentos de recogida de datos fueron el cuestionario, y el protocolo de observación.

En una primera etapa se exploraron los aspectos generales del tratamiento de los estilos de enseñanza, por un cuestionario el cual se validó por expertos en el área, como ya se apuntó.

Se procuró que las preguntas fueran formuladas de una forma clara y concreta para que el sujeto que debe responder entienda exactamente qué es lo que se le está preguntando. Por tanto, es necesario también, que sean claras y excluyentes, ya que es imprescindible que no haya posibilidad de elegir dos respuestas a la vez.

Todas las preguntas de un cuestionario deben estar directamente relacionadas con el objeto de estudio, situación que se alcanza en el presente cuestionario que indaga sobre diversas dimensiones en el tema de los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física.

El cuestionario combinó preguntas abiertas, cerradas y mixtas con predominio de las cerradas. Las preguntas cerradas son las denominadas de categorías secuenciales, para que los sujetos marquen opciones de nada, poco necesarias, muy necesarias o no sabe, por no citar más que un ejemplo en torno a cómo se organizó tal tipo de interrogantes en el cuestionario.

Las preguntas 11 y 31 son totalmente abiertas e indagan sobre las dificultades que los profesores aprecian con relación al tema de los estilos de enseñanza y las acciones que sugieren para mejorarlos.

Las preguntas 28 y 32 son mixtas pues tienen una opción cerrada dicotómica, pero se pide que sustenten la selección, ello le da apertura a la pregunta. (Ver Anexo 1)

El cuestionario tiene dos partes bien diferenciadas:

La primera parte.- De carácter formal, contiene la llamada consigna de las encuestas en donde se garantiza la atmósfera emocional adecuada para la realización del cuestionario mediante la explicación de los objetivos y con la petición expresa de sinceridad para garantizar la autenticidad de los datos recopilados, en la que se le indica al profesor el objetivo de este cuestionario y en el que se le pide sinceridad absoluta y se le explica el proceso que debe seguir para contestar.

Segunda parte. La que atañe a las preguntas esenciales de la encuesta para solucionar las diferentes dimensiones planteadas que se exponen a continuación:

- I. Importancia de los estilos de enseñanza en general.
- II. Conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre los estilos de enseñanza
- III. Dificultades con los estilos de enseñanza
- IV. Frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza
- V. Grado de aceptación de los estilos de enseñanza

- VI. Aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza

3.4.1. Aplicación del cuestionario.

Se desarrolló un estudio preliminar o piloto, sobre todo para el control semántico del instrumento para establecer si los profesores comprendían bien los enunciados y el sentido esencial de las diversas interrogantes, también preparar a los encuestadores para la aplicación definitiva.

3.4.2. Procedimiento de aplicación del cuestionario en el Estudio Piloto.

El cuestionario se aplicó a 24 profesores de Educación Física, 12 de cada sistema: federal y estatal y dos profesores por grupos de edades. Estos profesores tenían características similares a las de la muestra estudiada.

Se les proporcionó el tiempo necesario para completar el cuestionario en una sola sesión. Se les hizo énfasis en no dejar preguntas sin responder y en la naturaleza exploratoria del estudio.

Para la realización del cuestionario todos los alumnos fueron informados de cómo llenar las preguntas y se les respondió a todas las dudas explicando el significado de toda palabra o expresión que no quedase suficientemente clara. Se atendió especialmente que se respondieran las preguntas abiertas.

El objetivo fundamental de esta fase de pilotaje en consecuencia, fue el de ajustar los códigos para garantizar una comunicación eficiente.

Una vez probado el cuestionario, para apreciar sobre todo el control semántico como ya se apuntó, se procedió a las siguientes acciones:

- Instruir a los encuestadores, cuatro asistentes para la aplicación de modo tal que conocieran el instrumento y pudieran aclarar las dudas surgidas en el transcurso de su aplicación.
- Aplicación del cuestionario en forma presencial con llenado en el lugar y en presencia de los asistentes, como una manera de controlar la mortalidad de la muestra.
- Continuada atención a las dudas, de los encuestados ratificándoles que no vacilaran en realizar todas las observaciones que consideraran oportunas y que pidieran la máxima ayuda para resolver todas las dudas que les surgieran durante la realización del cuestionario.

En la tercera etapa se amplía la perspectiva metodológica para realizar triangulación por las fuentes y por los métodos, de manera que se combinan la observación global y la estructurada de modo que también se permitiera ensanchar el espectro de la caracterización además de los propios datos aportados por el cuestionario.

En la conducta metodológica general se combinaron procedimientos analíticos y sintéticos, pues de modo analítico se efectuó una observación con protocolo o guía estructurada a partir de la guía diseñada por Delgado (1992) aplicada por primera vez en el contexto educativo de Chihuahua, ello implicó que al utilizarse un protocolo suficientemente validado en anteriores prácticas investigativas, se elevara el grado de validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Sin embargo el proceder de la observación estructurada sacrifica la diversidad cualitativa de la realidad, por lo que, para obtener una visión global y naturalista del ambiente, y atender la perspectiva del actor, se realizaron las observaciones globales ya expresadas realizada en forma de anotaciones de todo cuanto ocurría en la clases para posteriormente efectuar la generalización interpretativa que sirviera para corroborar o matizar algún punto obtenido en la observación estructurada y no con un sentido independiente.

Para la selección de estas diversas formas o variantes de observación, nos basamos igualmente en diversos criterios de clasificación de la observación, pero ello se relacionó fundamentalmente con una perspectiva metodológica propia de la investigación cualitativa, denominada triangulación ya caracterizada, que nos permite desde diversas fuentes, teorías o métodos darle mayor autenticidad a la información que se recopila.

Con la observación directa y externa mediante protocolo, se establece un riguroso plan de observación que permite una correcta y detallada recolección y sistematización de datos. La ventaja de este tipo de observación es que se atiende a objetivos concretos, y la desventaja es que hay demasiada instrumentalización para obtener los datos y por supuesto se pierde la visión integral del ambiente que se pretende captar.

La observación estructurada se desarrolló siguiendo los criterios descritos por Delgado, (1992) a partir de su clasificación de los estilos de enseñanza que discurren desde los estilos tradicionales, estilos que fomentan la individualización, los que permiten mayor participación del alumnado en la enseñanza, los que pretenden una

mayor socialización, los que implican cognoscitivamente de forma más directa el alumno en su aprendizaje, hasta aquellos que fomentan la creatividad.

Con los doce informantes claves se desarrolló observación directa y externa del proceso docente que desarrollan en la Educación Física, a partir de su conocimiento de los propósitos investigativos y lograr la atmósfera empática necesaria para efectuar el trabajo de filmación. Se observaron 4 clases a cada uno de los doce profesores de ambos sistemas estatal y federal, con el propósito de apreciar el comportamiento de los indicadores que aparecen en el protocolo de observación de Delgado (1992) (Ver Anexo 2)

Las observaciones se efectuaron a partir de una hoja o protocolo denominado: Listado de control sobre los estilos de enseñanza, donde los observadores previamente adiestrados realizaban las anotaciones pertinentes. (Ver Anexo 3)

Con la observación directa y externa de carácter global o abierto, se aprecia todo lo ocurrido en situaciones de clases y se toman apuntes que expresan tal captación, cuidando de no confundir lo que se está captando con nuestra propia interpretación, pues este momento de recogida de los datos se deben evitar sesgos al captarlos.

En toda la práctica de la observación hay una cuestión ética, la cual a su vez remite al dilema de la investigación y al problema epistemológico de las ciencias sociales. Por ello es que se buscó cuidadosamente la anuencia de los profesores a fin de que los investigadores pudiesen permanecer en sus clases para efectuar la observación estructurada y la global.

La observación global no estructurada, describe, de manera general el desarrollo de las clases de los docentes seleccionados en términos de, presentación del material, las tareas, la formación del grupo, la del método de enseñanza que emplean relación que establece con los alumnos entre otras particularidades del desarrollo de la clase y se realizó siempre como procedimiento de triangulación de manera que solo son empelados estos resultados cuando se necesitó a los efectos de la discusión.

Las clases se observaron con sentido de inmediatez, mediante dos observadores y también se filmaron, de modo que además de que estos dos observadores pudieran volver a observar, el tercer observador que se encontraba en otro espacio físico pudiera realizar sus registros en el protocolo y efectuar la otra técnica de observación global ya aludida.

Un procedimiento importante cuando se va a filmar o grabar deviene la obtener el permiso de las personas que actuarán como informadores y de la comunidad para el registro de imágenes y sonidos. Para ello es necesario hacer conocer a las personas que se procederá a registrar con cierto tipo de instrumento (cámara fotográfica, cámara de video), todo lo cual realizamos convenientemente y los profesores accedieron sin poner objeciones.

Como es imprescindible utilizar equipos de calidad para tener buenos registros y no desvirtuar el registro mismo se utilizó una cámara de (NTSC) Handycam Marca Sony modelo dcr-dvd108/c ac100v-240v año (2007) Consumo de Potencia, 2.2/2.9w Made in china.

Se respetó el tiempo real de la clase, por lo que la observación fue instantánea para dos de los observadores que asistían además de la filmación y diferida para el caso del tercer observador.

Todos los registros de observación fueron cuidadosamente cotejados y no parecieron diferencias notables entre los resultados obtenidos, lo cual continuó afirmando la validez del instrumento de observación utilizado.

En los pocos casos en que no hubo total coincidencia se discutieron estos resultados, se discutieron las razones a partir de un retorno a algunas filmaciones para tener mejores elementos de juicio. De modo que los resultados que se ofrecen en la observación estructurada estuvieron suficientemente triangulados desde la perspectiva de los observadores como explicamos al fundamentar los procedimientos de validez en el presente estudio.

3.5 Procesamiento de los datos:

El procesamiento de los datos para efectuar el análisis y discusión de resultados se llevó a cabo una vez realizado el trabajo de campo, la codificación y la preparación de la base de datos, mediante el programa SPSS (Statistical Package for Social Science) versión 12.

Para realizar el análisis se elaboraron tablas descriptivas para cada uno de los reactivos del cuestionario (distribuciones de frecuencia y porcentajes), agrupándolos por bloque temático para su lectura.

Para confeccionar las tablas efectuadas de acuerdo a la norma APA se consideró lo siguiente:

- Frecuencia.- Significa el número de personas que opinó sobre el nivel o estilo de enseñanza

- Porcentaje.- Manifiesta en porcentajes para hacer comparaciones con los sistemas
- Porcentaje Acumulado.- Manifiesta donde se van acumulando los porcentajes

Para este análisis a cada pregunta le acompaña la tabla de frecuencias y porcentajes correspondiente, así como las tablas que muestran las diferencias más relevantes de acuerdo al sistema en que trabajan, por género o años de experiencia, en cada bloque temático o dimensión presente en el cuestionario.

En cada uno de los seis bloques temáticos se realiza una breve descripción de los hallazgos más relevantes y una discusión relacionando los resultados de este estudio con los resultados observados en otros trabajos. Aunque es preciso apuntar que en la bibliografía revisada son mayoría los estudios que se destinan a relacionar variables y no son estudios descriptivos para caracterizar los estilos de enseñanza en sentido puro como es el caso del presente.

La apreciación de la existencia de diferencias significativas atendiendo los sistemas en que trabajan los maestros, el sexo y los años de experiencia se realizó mediante un análisis estadístico de contingencia, utilizando como principal prueba la Chi-cuadrado de Pearson con niveles de confianza de 90% por complemento el nivel de significancia es de 10% (.10)

Se utilizó como herramienta técnica la tabla cruzada a partir de las variables Sistema, Sexo y Antigüedad. Se consideraron diferencias significativas entre las variables cuando el resultado de la significación asintótica es menor a 10.

No existen diferencias significativas cuando el resultado de la significación asintótica es mayor a 10.

Los datos obtenidos de la observación directa externa y estructurada se tabularon manualmente y se construyeron tablas de distribución de frecuencias para apreciar las principales tendencias en los estilos de enseñanza, con los mismos criterios y la misma norma citada para el caso de las tablas construidas para el cuestionario, con la diferencia que ya se podía ampliar la discusión teniendo en cuenta los resultados de la encuesta y de la observación global efectuada.

Una vez obtenida la población se capturaron, analizaron e interpretaron los datos aplicándose procedimientos de estadística inferencial para apreciar cómo se relacionaban las variables sexo, tipo de sistema en que trabajaban los profesores y años de antigüedad en la educación física. También se construyeron distribuciones de frecuencia para una mejor visualización del comportamiento de las variables en estudio.

Las preguntas abiertas del cuestionario se procesaron mediante análisis de contenido.

Aunque diversos autores como Cabero y Loscertles (2004) enfocan el análisis de contenido como una técnica meramente que a nosotros nos interesa esta concepción que la establece como el conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y

procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. Esto por supuesto para ser congruentes con los enfoques de combinar lo cuantitativo y lo cualitativo como proceder metodológico que hemos venido explicando en secciones precedentes.

Su propia denominación de análisis de “contenido”, lleva a suponer que el “contenido” está encerrado, guardado e incluso a veces oculto dentro de un “continente” (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando “por dentro” ese “continente”, se puede desvelar su contenido (su significado, o su sentido), de forma que una nueva “interpretación” tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento (gnoscere “conocer”) a través de su penetración intelectual (díá, en griego es un prefijo que significa “a través de” en el sentido de “atravesar”). Pero una tal suposición, semejante, de hecho, a la acostumbrada cuando los análisis químicos y biológicos exploran componentes de la materia y facilitan diagnósticos, lleva a una visión falsa.

El análisis de contenido, aplicado a “continentes” materiales, busca fuera, no dentro, pues las dimensiones de los datos extraídos del análisis sólo existen fuera de los “continentes”, es decir, en la mente de los sujetos productores o usuarios de los mensajes, textos, discursos, o documentos que se analizan, es decir, en la mente de los participantes de los procesos singulares de comunicación en los que se han producido los documentos analizados.

El análisis de contenido no debe perseguir otro objetivo que el de lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que

subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto. El análisis de contenido se convierte en una empresa de des-ocultación o revelación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje.

Este es nuestro caso que en los textos de las preguntas abiertas, pretendemos develar aspectos ignorados en los enunciados de las preguntas cerradas de la encuesta, para triangular y controlar la influencia de la variable tendencia al prestigio que puede penetrar en las encuestas.

En cuanto al proceder del análisis de contenido se reconocen diversas secuencias de pasos aunque a nosotros nos parece relevante el criterio que divide los análisis de contenido en las siguientes cinco grandes fases:

- Pre análisis
- Formación del sistema categorial
- Codificación
- Análisis e interpretación
- presentación del informe.

Discurriendo sobre el análisis de contenido (Alfonso, 2000 y 2007) ha ido estableciendo una combinación cuantitativo- cualitativo con los siguientes pasos:

- Lectura total de todos los textos: sean composiciones, historias de vida o preguntas abiertas de una encuesta.

- Lectura analítica para tener una primera imagen de las categorías de análisis.
- Selección de las categorías de análisis.
- Operaciones de conteo para apreciar la aparición de las categorías de análisis.
- Construcción de tablas de frecuencias.
- Interpretación de los resultados.

El proceder para las técnicas abiertas se reconoce en teoría, que es esencialmente inductivo, es decir se transita de los datos a la teoría, mientras que para las cerradas es a la inversa de la teoría a los datos, tal y como se puede apreciar al revisar por ejemplo los cuestionarios y los protocolos correspondientes a la observación estructurada.

Transitar de los datos a la teoría como puede apreciarse en los pasos enunciados anteriormente significa que el propio investigador es quien infiere, construye y plantea las categorías de análisis, derivadas de las buenas operaciones lectoras que ha debido realizar con la totalidad de los datos, sean respuestas a preguntas, composiciones o cualquier otra forma de discurso escrito como ya expresamos.

En el sentido de lo expresado anteriormente podemos afirmar que se construyeron diversas categorías de análisis partir de la determinación de regularidades temáticas en los datos. Así aparecieron ideas relacionadas con necesidades de superación declaradas, encubiertas, cuestionamientos a la labor de

supervisión y control entre otras, que se apreciarán al discutir los resultados pues este proceder se aprecia en el transcurso mismo de la discusión.

Bogdan y Bilen (1982) dan la recomendación para este tipo de análisis de contenido de no aproximarse con profundidad a la literatura más especializada a fin de no bloquear o imponer formas de percibir los datos, por ello se trata siempre de no trabajar con esquemas conceptuales preformados en otros contextos y por otros autores. Las categorías emergen del texto mismo de los actores, por ello deben ser cuidadosos y lentos estos acercamientos, ya se sabe desde Mario Bunge que los datos en sí mismos son mudos o como afirma Angulo (1992:5) “a los datos hay que acosarlos a preguntas, interrogarlos, desentrañar su significado, interpretarlos, los datos nunca hablan por si mismos”.

En todo el proceder metodológico realizado además de la aceptación de los criterios de validación por ser instrumentos ya estandarizados, utilizamos la triangulación como una forma de validación interna de los datos, todo lo cual se aprecia en funcionamiento en el capítulo siguiente de discusión de los resultados

Capítulo IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN ACERCA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DEL NIVEL PRIMARIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN CHIHUAHUA.

En el presente capítulo se presentan de forma ordenada y gradual los resultados de efectuar el diagnóstico sobre los estilos de enseñanza de los profesores de Educación Física del nivel primaria en Chihuahua, Chihuahua. A partir del despliegue analítico que se efectuará presentando resultados de los diferentes métodos aplicados para la colección de datos, encuesta y observación, se podrá arribar a las síntesis y generalizaciones correspondientes que permitan ilustrar el estado de este objeto de estudio para potenciar ulteriores acciones de intervención en torno al tema de los estilos de enseñanza.

El capítulo se ha organizado con la misma lógica aportada por los propios instrumentos utilizados, organizados en bloques, dimensiones e indicadores, todo lo cual permite una mejor comprensión de los datos y de sus correspondientes discusiones. Así las tablas se han organizado colocando el primer número de la dimensión correspondiente al cuestionario y las de las pruebas de Chi cuadrada consecutivamente, a fin de facilitar la comprensión del discurso. Sin embargo, el propio discurso orienta explícitamente a que se refieren los análisis.

4.1 Resultados del primer bloque: Importancia de los estilos de enseñanza

Seguidamente presentamos los resultados y su correspondiente discusión por reactivos agrupados en los bloques previamente reconocidos en el propio cuestionario validado.

Reactivos agrupados en el primer bloque: Importancia de los estilos de enseñanza

Tabla 7 Distribución de respuestas a ¿Consideras que los estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo una clase de Educación Física?

Nivel	Federal			Estatal		
	frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0	0	0
Poco	24	19.4	19.4	15	17.2	17.2
Necesario	100	80.6	100	72	82.8	100
Muy necesario	0	0	0	0	0	0
No sabe	0	0	0	0	0	0

Como puede apreciarse en la tabla 7, la mayoría de los sujetos los declara necesarios, no aparecen respuestas en la categoría de muy necesarios, igualmente nadie marca la casilla correspondiente al no sabe, por lo que al menos al nivel declarativo, no desconocen la necesidad del tema de los estilos. Sin embargo, una cuestión es el discurso, lo declarado por los sujetos y otra la realidad en la actuación como se tendrá oportunidad de apreciar al discutir los resultados de la observación efectuada a los profesores seleccionados.

No se aprecian diferencias entre el sistema federal y estatal, género y antigüedad en estos resultados, por simple inspección, lo cual es también corroborado por la estadística inferencial (ver Tabla 8).

Tabla 8 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Consideras que los estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo una clase de Educación Física?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	0.152	1	.697
Género	0.475	1	.491
Antigüedad	1.369	2	.504

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

En la pregunta 2 (¿Cómo crees que han influido los estilos de enseñanza de la Educación Física en el desarrollo de las clases de Educación Física que has impartido?) se indaga sobre la apreciación de los sujetos en torno a la influencia de los estilos de enseñanza en su docencia. Podemos apreciar que las respuestas se mueven prioritariamente entre las categorías de **Bien y Mucho**, lo que significa en nuestra opinión algo positivo, ya que al menos a nivel discursivo los sujetos encuestados tienen noción de que el estilo de enseñanza es una variable importante en la docencia, en la medida en que impone un peculiar matiz individualizado al trabajo de los profesores. En la tabla 9 pueden apreciarse tales resultados donde igualmente no aparecen diferencias entre los dos sistemas: estatal y federal.

Tabla 9 Distribución de respuestas a ¿Cómo crees que han influido los estilos de enseñanza de la Educación Física en el desarrollo de las clases de Educación Física que has impartido?

Nivel	Federal			Estatal		
	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0	0	0
Poco	0	0	0	1	1.1	1.1
Bien	36	29	29	24	27.6	28.7
Mucho	88	71	100	62	71.3	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

Con relación a esta segunda pregunta al aplicar la prueba de Chi cuadrado, aparecen seguidamente en la tabla 10 los resultados.

Tabla 10 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo crees que han influido los estilos de enseñanza en el desarrollo de las clases de Educación Física que has impartido?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	1.464	2	.481
Género	1.343	2	.511
Antigüedad	8.576	4	.073*

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Sin embargo, en la tabla 10, con relación a la antigüedad se muestra una diferencia significativa en torno a la influencia de los estilos de enseñanza de acuerdo con los diferentes niveles de antigüedad de los profesores, es decir, que los años de experiencia de los profesores los hacen apreciar la influencia de los estilos de un modo diferente.

Al apreciar los resultados de la pregunta 3 (¿Cómo relacionas las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?) que aparecen en la tabla 11, la mayoría de los sujetos declara que relaciona bien y muy bien los estilos de enseñanza con las clases que imparten, lo cual nos parece lógico, pues finalmente el estilo de enseñanza es un importante componente de la clase, ya que la interacción didáctica está asignada esencialmente por profesores y alumnos que constituyen los sujetos más importantes de todo cuanto ocurre en el microcurrículo. Incluso podemos apreciar que la mayor frecuencia de respuesta para un porcentaje acumulado de 100% se produce en la categoría superior de **Muy bien**, en tanto que se declaran desiertas las categorías extremas de **Nada** y **No sabe**. Pero no se debe olvidar, según los criterios del Libro de Trabajo del sociólogo (1989) la variable tendencia al prestigio, o efecto de escenario que suele penetrar en las encuestas cuando los sujetos aceptan declarativamente algo bueno o satisfactorio, más por ser un valor socialmente aceptado que por ser una convicción profunda en su actuación. Ello debe considerarse, para apreciar que los sujetos hayan sido lo más realistas posibles en sus respuestas. Cuando discutamos los resultados de la observación podremos apreciar las discordancias existentes entre el discurso y la acción de estos profesores en cuanto al tema de los estilos de enseñanza.

Tabla 11 Distribución de respuestas a ¿Cómo relacionas las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza? De acuerdo al subsistema

Nivel	Federal			Estatal		
	frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	Frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0	0	0
Poco	1	.8	.8	1	1.1	1.1
Bien	56	45.2	46	47	54	55.1
Muy bien	66	54	100	39	44.9	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

Tras apreciar la tabla 12, también puede afirmarse que no se encontraron diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por los profesores del federal y del estatal, ni tampoco en cuanto a la variable años de experiencia y género, como se muestra en las siguientes tablas a partir de la aplicación del Chi cuadrado.

Tabla 12 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo relacionas las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	3.812	3	.283
Género	3.000	3	.392
Antigüedad	3.689	6	.719

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Los resultados de la pregunta 4, ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física, de acuerdo al subsistema?, relacionada con el reconocimiento de la necesidad de combinar los estilos (se presentan en la tabla 13).

Tabla 13 Distribución de respuestas a ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física, de acuerdo al subsistema?

Nivel	Federal			Estatal		
	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0	0	
Poco	1	.8	.8	3	3.4	3.4
Adecuado	62	50	50.8	46	52.9	56.3
Muy adecuado	61	49.2	100	38	43.7	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

En el discurso, los profesores reconocen que es **muy adecuado** y **adecuado** combinar diferentes estilos de enseñanza. En la tabla 13 ello puede corroborarse, ya que el 100% de los sujetos declara lo plausible de esta actividad de combinación de los estilos, criterio en el que es unánime toda la teoría existente. Se afirma que se ofrecen mejores posibilidades al trabajo docente, si no se abusa de un solo método, un solo tipo de evaluación y un mismo estilo de relaciones interpersonales, todo lo cual unido contribuye a engrosar la concepción de estilo de enseñanza que es algo más que cada uno de esos elementos separados analíticamente.

Es interesante plantear en estos resultados que no obstante, la declaratoria de la necesidad de combinar diversos estilos en clases, ello no ocurre así en la práctica del currículo real, pues al observar clases a los profesores seleccionados prácticamente ninguno logra trascender el estilo de mando directo, como tendremos oportunidad de analizar seguidamente al discutir los resultados de la observación.

En general, en este bloque sobre la importancia de los estilos de enseñanza podemos inferir que los sujetos en el plano discursivo reconocen de partida la

trascendencia de los estilos, que influyen en sus clases, es decir en su tarea como docentes y que es preciso combinarlos adecuadamente. Los dos subsistemas federal y estatal se comportaron de modo similar, por lo que para este bloque podemos afirmar que no hay diferencias en cuanto a la aprehensión que de la importancia de los estilos de enseñanza tienen los profesores encuestados. Tampoco aparecieron diferencias con relación a las variables género y años de antigüedad como puede apreciarse en la Tablas 14.

Tabla 14 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	2.640	3	.450
Género	4.328	3	.228
Antigüedad	4.353	6	.629

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

4.2 Resultados del segundo bloque: conocimiento de los estilos de enseñanza

Los resultados de la primera pregunta de este bloque ilustran el nivel de conocimientos previos de los profesores sobre los estilos de enseñanza antes de comenzar su formación inicial en el profesorado de Educación Física. La tabla 15 nos permite apreciar estos resultados

Tabla 15 Distribución de respuestas a ¿Conocías los estilos de enseñanza cuando iniciaste tu carrera profesional en tus clases de Educación Física, de acuerdo al subsistema?

Nivel	<i>Federal</i>			<i>Estatal</i>		
	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado
Nada	8	6.5	6.5	13	14.9	14.9
Poco	60	48.4	54.8	38	43.7	59.3
Conocido	41	33.1	87.9	30	34.5	94.2
Muy bien conocido	15	12.1	100	5	5.7	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

La mayoría de las respuestas se ubica en la categoría de que los conocían **Poco**: en el federal 60 profesores así lo declaran mientras que en el estatal 38. Estos resultados evidencian finalmente que el tópico de los estilos no fue muy tratado durante la formación inicial.

En la estadística inferencial, como se muestra en la tabla 16, no se aprecian diferencias en torno al subsistema, ni en cuanto al género. Sin embargo, por años de experiencia si aparecieron diferencias significativas.

Tabla 16 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Conocías los estilos de enseñanza cuando iniciaste tu carrera profesional en tus clases de Educación Física, entre los subsistemas?

	χ^2	GI	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	6.787	4	.148
Género	2.696	4	.610
Antigüedad	13.883	8	.085*

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Se muestra una diferencia significativa, relacionándolo con la antigüedad de los profesores de E.F. por lo tanto opinan diferente de acuerdo si conocían los estilos de enseñanza cuando iniciaron su carrera profesional en las clases de E.F.

Para compensar fallas de la formación inicial siempre existe la capacitación y la superación permanente. En la Tabla 17 se indaga sobre los cursos recibidos en el último año y los sujetos fueron agrupados por años de experiencia como puede apreciarse.

Tabla 17 Distribución de respuestas a ¿En el último año has asistido a cursos específicos de los estilos de enseñanza en la E.F, de acuerdo al subsistema?

Nivel	Federal			Estatal		
	Años	frecuencia	Porcentaje	Años	Frecuencia	Porcentaje
Si	0-10	23	18.68	0-10	10	11.49
Si	11-20	16	13	11-20	9	10.34
Si	21-más	15	12.19	21-más	14	16.9
No	0-10	29	23.57	0-10	14	16.9
No	11-20	19	15.44	11-20	15	17.24
No	21-más	21	17.07	21-más	25	28.74

En ambos casos, en el estatal y el federal, las respuestas negativas son superiores aunque no con diferencias tan marcadas, como puede apreciarse en las frecuencias de la mencionada tabla. Los sujetos que reconocieron haber recibido más cursos en el último año para el caso del federal son los de menor tiempo de experiencia. No ocurre igual en el estatal, donde los de mayor experiencia (con 21 años de trabajo o más), asistieron a más cursos.

Al comprar el nivel federal y el estatal, en la tabla que se analiza puede notarse que en el nivel estatal ha habido menos capacitación que en el federal, pues las diferencias entre los que dijeron sí y no son más marcadas en el estatal.

Estos comentarios pueden apreciarse pormenorizadamente en la tabla 18 donde los aislamos para que se aprecie mejor la dicotomía.

Tabla 18 Distribución de respuestas a ¿En el último año has asistido a cursos específicos de los estilos de enseñanza en la E.F., de acuerdo al subsistema?

Nivel	Federal			Estatad		
	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado
Si	55	44.4	44.4	33	37.9	37.9
No	69	55.6	100	54	62.1	100

Al explorar la autovaloración de los profesores sobre su preparación en torno a los estilos, resultados que aparecen reflejados en la tabla 19, la mayoría de las respuestas se ubica en la categoría de **Bien**, seguida por la de **Poco**, en los valores de “nada” y “no sabe”, no fueron seleccionados los *ítems*. En el federal hay mayor desconocimiento que en el estatal según la declaratoria de los sujetos, aunque en sentido general apreciamos una cierta tendencia a la homogeneidad y a la inexistencia de diferencias notables entre ambos sistemas.

Tabla 19 Distribución de respuestas a ¿Te sientes preparado para utilizar todos los estilos de enseñanza en E.F. de acuerdo al subsistema?

Nivel	Federal			Estatad		
	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0	0	0
Poco	50	40.3	40.3	26	29.9	29.9
Bien	62	50	90.3	54	62.1	92
Muy bien	12	9.7	100	7	8	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

Tabla 20 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Te sientes preparado para utilizar todos los estilos de enseñanza en Educación Física?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	3.705	4	.447
Género	5.260	4	.262
Antigüedad	4.387	8	.821

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Tabla 21 Distribución de respuestas a ¿En el programa de E.F. describe los estilos de enseñanza, de acuerdo al subsistema?

Nivel	Federal			Estatad		
	antigüedad	Frecuencia	porcentaje	antigüedad	frecuencia	Porcentaje
Si	0-10	35	44.3	0-10	17	24.63
Si	11-20	22	27.8	11-20	18	26.08
Si	21-más	22	27.8	21-más	34	49.27
No	0-10	17	38.6	0-10	7	38.8
No	11-20	13	29.5	11-20	6	33.3
No	21-más	14	31.8	21-más	5	27.7

La tabla 21 observamos que el 44.3% del nivel federal manifiesta que en el programa de Educación Física, describen los estilos de enseñanza, no así en el estatal, de los cuales el mayor porcentaje (49.27%) son los profesores que tienen más de 21 años. En el programa de E.F., los estilos de enseñanza se presentan como técnicas de enseñanza, por lo cual todos los que manifiestan que sí se describen los estilos en el mencionado programa, son quienes lo han leído. Los demás o no lo recuerdan o simplemente no se tomaron la molestia de leer el programa de E.F.

La Tabla 21 porta información sobre si en los programas se describe o alude a los estilos de enseñanza. La mayoría de los sujetos reconoce que sí, que en los programas aparece esta declaratoria, aunque las respuestas positivas son mayores en el sistema estatal que en el federal. No obstante es oportuno aclarar que al revisar el programa de Educación Física con el cual trabajan estos profesores, nos percatamos de que no aparece explícitamente declarado el tema de los estilos de enseñanza, a diferencia del de 2007 que ya trabaja el enfoque por competencias. Las respuestas positivas pueden estar dadas por inferencias de los profesores cuando en los programas se alude, por ejemplo, a los métodos de enseñanza, aunque ya se ha discutido en la teoría que el estilo no se reduce únicamente al método (Delgado, 1992; Muñoz, 2001; Alfonso, 2008).

Estas ideas se pueden corroborar en la Tabla 22, que aísla dicotómicamente las respuestas afirmativas y negativas en torno a lo que analizamos de las declaraciones explícitas acerca de los estilos en el programa oficial de Educación Física. En nuestra opinión, no hay un dominio profundo del programa.

Tabla 22 Distribución de respuestas a ¿En el programa de E.F. describe los estilos de enseñanza? De acuerdo al subsistema resultados generales por sistema

Nivel	Federal			Estatal		
	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
Si	79	64.22	64.22	69	79.32	79.32
No	44	35.73	100	18	20.68	100

Tabla 23 Distribución de respuestas a ¿Cómo fue tu formación estudiantil para la aplicación práctica en los estilos de enseñanza en la E.F., de acuerdo al subsistema?

Nivel	Federal			Estatad		
	frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
Muy mala	0	0	0	0	0	0
Mala	44	35.5	35.5	23	26.4	26.4
Buena	70	56.4	91.9	53	60.9	87.4
Muy buena	10	8.1	100	11	12.6	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

Según la opinión de los sujetos en la tabla 23, la formación estudiantil para la aplicación práctica de los estilos fue en su mayoría **Buena**, hay escasos 10 y 11 votos por sistema federal y estatal para catalogarla de **Muy buena**, en tanto que aparece un elevado número de votos de 44 y 23 para evaluarla de **Mala**.

Al realizar la estadística de Chi cuadrado en la tabla 24, podemos apreciar que opinan igual los profesores del federal y del estatal con respecto a que la formación fue deficiente. Tampoco aparecen diferencias significativas de acuerdo al género, pero donde sí aparecen diferencias es con respecto de los años de experiencia.

Tabla 24 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo fue tu formación estudiantil para la aplicación práctica en los estilos de enseñanza en la Educación Física?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	4.813	4	.307
Género	2.832	4	.586
Antigüedad	14.490	8	.070*

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

En la tabla 25 aparecen las materias que, a juicio de los sujetos, les permitieron recibir contenidos sobre los estilos de enseñanza

Tabla 25 En tu formación inicial (universidad) ¿en qué asignaturas, consideras que recibiste contenidos relacionados con los estilos de enseñanza, por antigüedad en el sistema federal?

Federal					
Años y F.	Didáctica de la E.F.	Recreación	Pedagogía	Evaluación de la E.F.	Otras
0-10 años frecuencia	48	16	18	5	1
Porcentaje	54.54	18.18	20.45	5.6	1.1
11-20 años frecuencia	32	10	12	4	2
Porcentaje	53.3	16.6	20	6.6	3.3
21-más años frecuencia	35	6	9	4	2
Porcentaje	62	11	16	11	0

Tabla 26 En tu formación inicial (universidad) ¿En qué asignaturas, consideras que recibiste contenidos relacionados con los estilos de enseñanza, por antigüedad en el sistema estatal?

Estatal					
Años y F.	Didáctica de la E.F.	Recreación	Pedagogía	Evaluación de la E.F.	Otras
0-10 años frecuencia	50	5	5	4	0
Porcentaje	78.2	7.8	7.8	6.2	0
11-20 años frecuencia	35	7	6	4	0
Porcentaje	67.3	13.4	11.5	7.6	0
21-más años frecuencia	40	12	15	10	0
Porcentaje	52	15.78	20	13	0

Los profesores del federal reconocen a la Didáctica de la Educación Física, la Pedagogía y la Recreación como las materias en las cuales recibieron mayor información sobre los estilos de enseñanza, mientras que los del estatal apreciaron que fueron Didáctica de la Educación Física, Recreación y Evaluación de la Educación Física.

En ambos niveles, estatal y federal coinciden en que con relación a los estilos de enseñanza, la materia que más contenidos les ofreció, fue la de Didáctica de la Educación Física, lo cual nos parece congruente con el objeto de estudio de esta materia.

Tabla 27 ¿Cuántos estilos de enseñanza conoces, de acuerdo al subsistema federal?

Federal						
Años y Frecuencia	2	3	4	5	6	7
0-10 años frecuencia	7	11	11	14	2	2
porcentaje	14.9	23.4	23.4	29.8	4.3	4.3
11-20 años frecuencia	2	9	13	6	2	1
porcentaje	6.1	27.3	39.4	18.2	6.1	3
21-más años	10	8	6	4	3	0
porcentaje	32.2	25.8	19.4	12.9	9.7	0

En relación a cuantos estilos de enseñanza conocen, la mayoría de los profesores, como se muestra en la tabla 27, está en el rango de 2 a 5 estilos y los profesores de hasta 10 años de antigüedad manifiestan en un mayor porcentaje (29.8%) que conocen 5 estilos más, sin embargo, los de hasta 20 años manifiestan en

su mayoría con porcentaje (39.4%) que conocen 4. Lo relevante es que entre los maestros con mayor antigüedad se encuentra el mayor porcentaje (32.2%) de los que únicamente conocen 2 estilos de enseñanza.

Tabla 28 ¿Cuántos estilos de enseñanza conoces, de acuerdo al subsistema estatal?

Estatad						
Años y Frecuencia	2	3	4	5	6	7
0-10 años frecuencia	1	5	6	0	3	4
Porcentaje	5.3	26.3	31.6	0	15.8	21.1
11-20 años frecuencia	1	0	14	5	1	1
Porcentaje	4.5	0	63.6	22.7	4.5	4.5
21-más años	6	5	13	9	2	0
Porcentaje	17.2	14.3	37.1	25.7	5.7	0

En las Tablas 27 y 28 se aprecia la declaratoria de los sujetos en torno al número de estilos que conocen. Puede apreciarse que la mayoría, en ambos sistemas declara conocer entre 3 y 5 estilos. En el estatal reconocen entre 3 y 4, mientras que puede apreciarse que en el federal declaran conocer más estilos.

También se aprecia que los años de experiencia no son relevantes para el caso del sistema Federal, pues los de más años conocen menos estilos de enseñanza. No ocurre así en el sistema estatal, donde conocen más estilos los de 21 o más años de experiencia.

Aquí podemos reconocer el planteamiento teórico de que las habilidades son más completas que los conocimientos, pues se puede conocer los estilos, pero conocerlos en sentido conceptual o declarativo no significa que puedan manejarse eficientemente en el aula, pues resulta incongruente que, luego de afirmar que conocen tan variada cantidad de estilos, en la práctica real de su docencia, todos los profesores observados solo aplicaron el estilo de mando directo.

Tabla 29 Distribución de respuestas a ¿Los has aplicado en las clases de educación física? De acuerdo al subsistema

Nivel	Federal			Estatad		
	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	Frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
Nunca	0	0	0	0	0	0
Alguna vez	8	6.5	6.5	10	11.5	11.5
Regularmente	60	48.4	54.8	39	44.8	56.3
Siempre	56	45.2	100	38	43.7	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

Este comentario también es válido para discutir la tabla 29 sobre la aplicación de los estilos en clases. También es congruente con las respuestas analizadas anteriormente, donde la mayoría de los votos que otorgan los sujetos se encuentren entre las categorías de aplicación **Regularmente** y **Siempre**, pues antes declararon que conocían una aceptable variedad de estilos. Sin embargo, ya hemos planteado que ésta no es la práctica verdadera en la clase de Educación Física.

Tabla 30 de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Los has aplicado en las clases de Educación Física, entre los subsistemas?

	χ^2	GI	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	3.409	4	.492
Género	8.285	4	.082*
Antigüedad	5.211	8	.735

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Al valorar los resultados de la interrogante relacionada con la aplicación de los estilos en clases, como se apuntó en el comentario anterior, la mayoría de los sujetos declara que sí que los aplican ya sean regularmente o siempre. En la tabla 30 no aparecen diferencias significativas, en torno a los sistemas en que trabajan los profesores y por años de antigüedad, mientras que sí hay opiniones diferentes en el género.

Las Tablas 31 y 32 exploran el recuerdo que tienen los sujetos sobre el número de horas que tenían las asignaturas cursadas relacionadas con los estilos de enseñanza, lo cual nos parece información irrelevante para explorar la dimensión conocimiento sobre los estilos de enseñanza. Estos resultados son coincidentes con los obtenidos por Prieto (2004) cuando aplicó en fase de prueba este instrumento en el nivel primario de la provincia de Villa Clara, Cuba.

Tabla 31 En tu formación inicial (universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza, en el currículo, en el sistema federal?

Federal número de horas						
Antigüedad y FREC	1	2	3	4	5	6
0-10 años frecuencia	2	10	1	3	0	0
porcentaje	12.5	62.5	6.3	18.8	0	0
11-20 años frecuencia	1	4	2	3	0	2
porcentaje	8.3	33.3	16.7	25	0	16.7
21-más años	1	3	3	1	1	0
porcentaje	11.1	33.3	33.3	11.1	11.1	0

Tabla 32 En tu formación inicial (universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza, en el currículo, el sistema estatal?

Estatad número de horas						
Antigüedad y FREC	1	2	3	4	5	6
0-10 años frecuencia	0	0	0	2	0	1
Porcentaje	0	0	0	66.7	0	33.3
11-20 años frecuencia	0	1	0	2	1	1
Porcentaje	0	20	0	40	20	20
21-más años	0	5	0	3	0	1
Porcentaje	0	55.6	0	33.3	0	11.1

Tabla 33 En tu formación inicial (universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza, en una materia especial, en el sistema federal?

Federal número de horas						
Antigüedad y FREC	1	2	3	4	5	6
0-10 años frecuencia	3	8	4	4	1	0
Porcentaje	15	40	20	20	5	0
11-20 años frecuencia	4	4	1	2	0	0
Porcentaje	36.4	36.4	9.1	18.2	0	0
21-más años	1	3	4	3	0	0
porcentaje	9.1	27.3	36.4	27.3	0	0

Tabla 34 En tu formación inicial (universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza, en una materia en especial, en el sistema estatal?

Estatad número de horas						
Antigüedad y FREC	1	2	3	4	5	6
0-10 años frecuencia	1	2	0	3	0	1
porcentaje	14.3	28.6	0	42.9	0	14.3
11-20 años frecuencia	0	0	0	4	0	0
porcentaje	0	0	0	100	0	0
21-más años	1	2	1	3	0	0
porcentaje	14.3	28.6	14.3	42.9	0	0

Una interrogante verdaderamente relevante para los propósitos descriptivos de nuestro estudio es la que aparece expresada en la Tabla 35 y subsiguientes, donde se desglosa la utilidad formativa de los estilos de enseñanza aportada por la formación universitaria en las propias áreas de Educación Física y en el auto aprendizaje.

En la tabla 35 aparecen reflejados los votos otorgados por los sujetos con relación a la utilidad de la formación universitaria para el tratamiento de los estilos de enseñanza. En ambos sistemas, reconocen la utilidad. En el caso del federal, las respuestas asumen con mayor frecuencia las categorías de **Útil** y **Bastante** mientras que para el estatal son las categorías de **Útil** y **Muy útil** las más reconocidas. Esto evidencia en sentido numérico que en este segundo sistema estatal es más ponderada la utilidad de los estilos de enseñanza en la experiencia de trabajo o profesional.

Tabla 35 Distribución de respuestas a ¿Las experiencias de tu formación sobre los estilos de enseñanza te han sido útiles para trabajar en las clases de E.F., en la formación universitaria?

Antigüedad y FREC	Federal			Estatal		
	Útil	Bastante útil	Muy útil	Útil	Bastante útil	Muy útil
0-10 años frecuencia	18	16	14	5	11	5
Porcentaje	37.5	33.3	29.2	23.8	52.4	23.8
11-20 años frecuencia	12	13	6	11	5	4
Porcentaje	38.7	41.9	19.4	55.08	25	20
21-más años	18	9	5	13	11	5
Porcentaje	56.3	28.1	15.6	44.8	37.9	17.2

La valoración en torno a la utilidad para el propio trabajo en clases de Educación Física se expresa en la tabla 36 que puede verse seguidamente. Aquí resulta que la ponderación se mueve entre las categorías de **Bastante** y **Muy útil** para ambos sistemas, sin notables diferencias.

No consideramos relevante la distribución por grupo de edades, pues no puede apreciarse una tendencia determinada.

Tabla 36 Distribución de respuestas a ¿las experiencias de tu formación sobre los estilos de enseñanza te han sido útiles para trabajar en las clases de E.F., en el perfeccionamiento en áreas de E.F.?

Antigüedad y FREC	Federal			Estatal		
	Útil	Bastante útil	Muy útil	Útil	Bastante útil	Muy útil
0-10 años frecuencia	0	7	11	0	1	5
Porcentaje	0	14.9	23.4	0	5.3	26.3
11-20 años frecuencia	0	2	9	0	1	0
Porcentaje	0	6.1	27.3	0	4.5	0
21-más años	1	9	8	1	5	5
Porcentaje	3.2	29	25.8	2.9	14.3	14.3

El mismo criterio que para las anteriores dos tablas 35 y 36 se siguió en la 37 la cual explora la utilidad del conocimiento de los estilos para el auto aprendizaje. En los dos sistemas, las categorías se mueven en torno a **Bastante Útil** y **Muy útil**, siendo más marcado el reconocimiento de la utilidad para el federal que para el estatal, aunque el mayor porcentaje de valoración aparece en **Muy útil** en el caso del estatal con un 55%.

Al analizar los resultados de acuerdo con los grupos creados por años de experiencia, podemos apreciar que para el caso del federal, la mayor utilidad es reconocida por el grupo de profesores que tiene de 0 a 10 años de experiencia. En general, no consideramos que los años de experiencia sean una variable relevante para el problema que nos ocupa, es decir la caracterización de los estilos de enseñanza en el nivel primario en los sistemas federal y estatal en Chihuahua.

Tabla 37 Distribución de respuestas a ¿las experiencias de tu formación sobre los estilos de enseñanza te han sido útiles para trabajar en las clases de E.F., en relación al autoaprendizaje?

Antigüedad y FREC	Federal			Estatal		
	Útil	Bastante útil	Muy útil	Útil	Bastante útil	Muy útil
0-10 años frecuencia	8	23	18	3	6	11
Porcentaje	16.3	46.9	36.7	15	30	55
11-20 años frecuencia	4	15	14	9	5	6
Porcentaje	12.1	45.5	42.4	45	25	30
21-más años	6	14	10	5	7	14
Porcentaje	20	46.7	33.3	19.2	26.9	53.8

4.3 Resultados del tercer bloque: Dificultades con los estilos de enseñanza de la Educación Física

Tabla 38 Distribución de respuestas a ¿Cómo crees que te has desempeñado en las clases de E.F. utilizando los estilos de enseñanza?

Nivel	Federal			Estatal		
	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado
Muy mala	0	0	0	0	0	0
Mal	2	1.6	1.6	6	6.9	6.9
Bien	76	61.3	62.9	48	55.2	62.1
Muy bien	46	37.1	100	33	37.9	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

A juicio de los profesores, en la tabla 38 en los dos sistemas, se han desempeñado convenientemente en el empleo de los estilos de enseñanza, pues la mayoría de las respuestas se ubica en las categorías de **Bien**, y de **Muy bien**. En ambos sistemas, el nivel de autovaloración de su desempeño en torno a los estilos está alto, lo que según nuestra opinión no concuerda con la realidad de sus prácticas. Estas apreciaciones se corroboran en la estadística inferencial, donde se aprecian, que no existen diferencias significativas entre las variables sistema, género y años de experiencia. Todos opinan igual respecto de que se han desempeñado convenientemente.

Tabla 39 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo crees que te has desempeñado en las clases de Educación Física utilizando los estilos de enseñanza?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	5.338	4	.254
Género	6.399	4	.171
Antigüedad	6.280	8	.616

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Las valoraciones anteriores en torno a las discordancias entre el discurso y la acción de los profesores, son extensivas a los resultados obtenidos en la pregunta que alude a la dificultad que vivencian en torno a los estilos. En la Tabla 40 puede apreciarse que todos aluden a que les **Fácil** y **Muy fácil** .Igualmente, en el chi cuadrado, no aparecen diferencias significativas en ninguno de los tres casos comparados.

Tabla 40 Distribución de respuestas a ¿Cuán difícil crees que sea utilizar los estilos de enseñanza, de acuerdo al subsistema?

Nivel	Federal			Estatal		
	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado
Muy difícil	0	0	0	0	0	0
Difícil	5	4	4	9	10.3	10.3
Fácil	83	66.9	71	57	65.5	75.9
Muy fácil	36	29	100	21	24.1	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

Tabla 41 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cuán difícil crees que sea utilizar los estilos de enseñanza?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	5.799	5	.326
Género	5.645	5	.342
Antigüedad	3.850	10	.954

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Tabla 42 Distribución de respuestas a ¿Utilizar los estilos de enseñanza te hace sentir forzado o presionado al realizar las clases de E.F.?

Nivel	Federal			Estatal		
	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado
Muy forzado	0	0	0	6	6.9	6.9
Forzado	1	8	8	6	6.9	13.8
Poco forzado	27	21.8	29.8	17	19.05	33.3
Nada forzado	96	70.2	100	64	66.7	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

Los profesores encuestados no se sienten incómodos al utilizar los estilos de enseñanza, como puede apreciarse en la Tabla 42: en la categoría de **Nada forzado** se agrupa la mayoría de los votos. Sin embargo, al analizar los resultados del Chi cuadrado en la tabla 43, sí aparecen diferencias significativas en las opiniones de los profesores pertenecientes al sistema federal y estatal. En el género y años de experiencia no aparecieron diferencias significativas, como puede apreciarse seguidamente.

Tabla 43 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Utilizar los estilos de enseñanza te hace sentir forzado o presionado al realizar tus clases de Educación Física?

	χ^2	GI	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	9.635	5	0.86*
Género	4.156	5	.527
Antigüedad	10.553	10	.393

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Se muestra una diferencia significativa, entre los subsistemas estatal y federal. Por lo tanto opinan diferente en relación con sí la utilización de los estilos de enseñanza los hace sentir forzados o presionados al realizar sus clases.

en la Tabla 44 se aprecian otros resultados similares en la tendencia del reconocimiento y la aceptación. Los profesores expresan que mentalmente los estilos les **Ayudan y Ayudan mucho**. Esto lo se vincula con resultados de la Tabla 46.donde también las respuestas explicitan **Satisfacción y Mucha satisfacción**. En ambos casos, no aparecieron diferencias significativas entre los niveles, el sexo o los años de experiencia.

Tabla 44 Distribución de respuestas a ¿Te ayuda mentalmente a desarrollar tu clase cuando utilizas algún o algunos estilos de enseñanza?

Nivel	Federal			Estatal		
	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	Frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
No me ayuda	0	0	0	0	0	0
Me ayuda poco	5	4	4	4	4.5	4.5
Me ayuda	57	46	50	33	37.9	42.5
Me ayuda mucho	62	50	100	50	57.5	100
No sabes	0	0	100	0	0	100

Tabla 45 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Te ayuda mentalmente a desarrollar tu clase cuando utilizas algún o algunos estilos de enseñanza?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	2.783	3	.426
Género	4.196	3	.241
Antigüedad	3.365	6	.762

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Tabla 46 Distribución de respuestas a ¿Qué grado de satisfacción profesional te ha dado la utilización de los estilos de enseñanza?

Nivel	Federal			Estatal		
	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	Frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0	0	0
Poca	2	1.6	1.6	7	8	8
Me ha dado	51	41.1	42.7	26	29.9	37.9
Mucha	71	57.3	100	54	62.1	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

Tabla 47 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Qué grado de satisfacción profesional te ha dado la utilización de los estilos de enseñanza?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	7.849	5	.165
Género	3.734	5	.588
Antigüedad	9.253	10	.508

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

Tabla 48 Distribución de respuestas a ¿Cómo influyen los estilos de enseñanza para el logro de los objetivos?

Nivel	Federal			Estatal		
	Frecuencia	Porcentaje	porcentaje acumulado	Frecuencia	porcentaje	porcentaje acumulado
Nada	0	0	0	0	0	0
Poca	2	1.6	1.6	4	4.5	4.5
Influye	33	26.6	28.2	12	13.8	17.2
Bastante	89	71.8	100	71	81.6	100
No sabe	0	0	0	0	0	0

En la Tabla 48 se explora la relación que aprecian los profesores entre el empleo de los estilos de enseñanza y el logro de los objetivos. Son mayoritarios los criterios **Influye** y **Bastante**, sin diferencias significativas entre los dos sistemas en que trabajan los profesores, los años de experiencia y el género.

Este es un buen criterio porque, al menos en el discurso, expresan la conciencia de que el cumplimiento de los objetivos y la generación de aprendizajes están directamente vinculados al trabajo del profesor.

Tabla 49 Prueba de significación estadística para las respuestas a la pregunta ¿Cómo influyen los estilos de enseñanza para el logro de los objetivos?

	χ^2	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Subsistema	8.945	5	.111
Género	4.703	5	.453
Antigüedad	11.577	10	.314

Nota. * <.10 ** <.05 *** <.01

4.4. Resultados del cuarto bloque: número de veces de utilización de los estilos de enseñanza

Las tablas 50 y 51 permiten apreciar claramente que los estilos más utilizados son el mando directo y la asignación de tareas, que se han identificado con la docencia tradicional. El mando directo se utiliza más en el eje de estimulación perceptivo motriz y en la formación deportiva básica, mientras que en el estatal se trabaja más en la formación deportiva básica y en las capacidades físicas condicionales.

Tabla 50 Distribución de respuestas en el sistema federal ¿Cuándo trabajas el contenido de los cinco ejes temáticos del programa de Educación Física? ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas con más frecuencia? En el sistema federal.

Nivel	Estimulación perceptivo motriz	Capacidades Físicas condicionales	Formación deportiva básica	Actividad física para la salud	Interacción social
MD	91	78	85	58	49
AT	43	39	40	31	22
ER	12	15	21	11	16
M	6	8	11	4	5
D	13	6	14	23	25
AyD	6	8	14	25	31
LE	57	37	36	38	49
DG	39	38	25	26	27
RP	33	27	33	26	23

Los estilos de microenseñanza y argumentación y dialogo alcanzan niveles bajísimos en el federal y también en el estatal. Esto es congruente con el hecho de que predomina el mando directo el cual enfatiza la actividad del profesor por sobre la del alumno quien se convierte en un pasivo receptor, imitador servil, ejecutante ciego de las órdenes que dan los profesores. Ello es concordante con los resultados de la observación a clases, donde no se apreció el empleo de ningún estilo socializador, cognoscitivo o creativo.

Tabla 51 Distribución de respuestas a ¿Cuándo trabajas el contenido de los cinco ejes temáticos del programa de Educación Física ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas con más frecuencia? En el sistema estatal

Nivel	Estimulación perceptivo motriz	Capacidades Físicas condicionales	Formación deportiva básica	Actividad física para la salud	Interacción social
MD	52	58	66	29	23
AT	26	36	31	27	13
ER	7	20	15	14	15
M	2	4	8	4	7
D	6	5	6	20	21
AyD	11	4	6	16	15
LE	25	13	16	17	23
DG	29	13	11	15	13
RP	23	12	16	16	11

4.5 Resultados del quinto bloque: grado de aceptación de los estilos de enseñanza

Tradicionales.- MD.- mando directo, AT.-Asignación de Tareas. Participativos.- ER.- Enseñanza Recíproca, (M) Microenseñanza. Socializadores.- (D) Dialogo, Cognitivo.- (AyD) Argumentación y Dialogo, DG.- Descubrimiento Guiado RP.- Resolución de Problemas y Creativos.- (LE) Libre Exploración.

En las preguntas anteriores del cuarto bloque se indagaba con énfasis en la frecuencia de utilización de los estilos, aunque ahora nos movamos en la dimensión de aceptación de los estilos de enseñanza. Consideramos que tienen una gran relación, lo cual es adecuado y también otorga consistencia interna al instrumento aplicado, en la Tabla 52 se aprecia cómo los profesores vivencian la influencia de los estilos en su labor docente y cuál de ellos influye más. Aquí vuelve a aparecer la regularidad de que los estilos más reconocidos son los de mando directo y asignación de tareas,

asociados con un modelo más tradicional de docencia. Esto ocurre tanto en el sistema federal como en el estatal. Los años de experiencia no son relevantes para el empleo de uno y otro estilo, pues todos incondicionalmente se ubican en los estilos ya aludidos.

La microenseñanza y el diálogo presentan escasa frecuencia de aplicación en el federal mientras que en el estatal ocurre de igual forma, todo lo que nos permite ir apuntando el hecho de que entre los dos sistemas no existen grandes diferencias y ello a nuestro juicio, es normal si se tiene en cuenta que la formación inicial es común. Las diferencias entre ambos sistemas prácticamente estarían en factores contextuales, como de prestaciones y beneficios sociales a disfrutar por los profesores, pero no en el acto mismo de la docencia, donde parece entronizarse el estilo tradicional que afianza la posición autoritaria del profesor.

Tabla 52 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza percibes que influyen más en tu labor docente y logra facilitar el aprendizaje de los alumnos de mejor manera? En el sistema federal

Estilos	Federal					
	0-10 años y frecuencia	Porcentaje	11-20 años y frecuencia	Porcentaje	21-más años y frecuencia	Porcentaje
MD	38	31.1	27	27	27	23.9
AT	26	1.3	20	20	17	15
ER	2	1.6	5	5	8	7
M	1	.82	1	1	4	3.5
D	1	.82	2	2	5	4.4
AyD	2	1.6	4	4	3	2.6
LE	18	14.7	12	12	17	15
DG	15	12.2	15	15	12	10.6
RP	20	16.3	14	14	20	17.7

Tabla 53 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza percibes que influyen más en tu labor docente y logra facilitar el aprendizaje de los alumnos de mejor manera? En el sistema estatal

Estatal						
Estilos	0-10 años y frecuencia	Porcentaje	11-20 años y frecuencia	Porcentaje	21-más años y frecuencia	porcentaje
MD	17	26.5	21	28	32	31
AT	13	20.3	15	20	21	20.3
ER	4	6.2	1	13	2	1.9
M	1	1.5	0	0	1	.9
D	2	3.1	2	2.6	3	2.9
AyD	0	0	3	4	4	3.8
LE	9	14	11	14.6	14	13.50
DG	6	9.3	11	14.6	11	10.60
RP	12	18.7	11	14.6	15	14.5

Con relación al reconocimiento explícito de los profesores en torno a cuál de los estilos utilizan más en clases, la situación es la misma. Predominan los votos para los estilos de mando directo y asignación de tareas en ambos sistemas. La argumentación, el diálogo y la microenseñanza vuelven a alcanzar bajos niveles de ponderación en el federal y en el estatal indicando una regularidad en los datos analizados en el cuestionario.

Tabla 54 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más en las clases de EF? En el sistema federal

Federal						
Estilos	0-10 años y frecuencia	Porcentaje	11-20 años y frecuencia	porcentaje	21-más años y frecuencia	porcentaje
MD	42	30.4	31	30.7	28	25.2
AT	27	19.5	24	23.7	17	15.3
ER	2	1.4	1	.9	3	2.7
M	2	1.4	1	.9	3	2.7
D	4	2.9	2	1.8	7	6.3
AyD	2	1.4	3	2.9	3	2.7
LE	19	13.7	18	17.8	17	15.3
DG	15	10.8	10	9.9	9	8.1
RP	25	18.1	11	10.9	24	21.6

Tabla 55. Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más en las clases de EF? En el sistema estatal.

Estatal						
Estilos	0-10 años y frecuencia	Porcentaje	11-20 años y frecuencia	porcentaje	21-más años y frecuencia	porcentaje
MD	17	26.1	22	32.8	32	37.2
AT	14	21.5	8	11.9	16	18.6
ER	5	7.6	2	2.9	4	4.6
M	1	1.5	0	0	1	1.1
D	2	3	2	2.9	1	1.1
AyD	1	1.5	1	1.4	2	2.3
LE	8	12.3	11	16.4	9	10.4
DG	5	7.7	13	19.4	7	8.1
RP	12	18.4	8	11.9	14	16.3

En las tablas 56 y 57 que aparecen seguidamente se explora con cuál o cuáles estilos los profesores se agotan más en las clases. Hay tendencia mayoritaria a reconocer que con el mando directo, lo cual es congruente si se tiene en cuenta que es un estilo centrado en el profesor que convierte al alumno en mero ejecutor, de tal manera el profesor debe dar órdenes continuamente, tiene todo el protagonismo en la clase y si se aplica tal y como se reconoce en la teoría, debe demostrar con gran relieve para que después la ejecución sea imitada por los alumnos. Sin embargo, en la práctica esto no es siempre así, ya que aunque se use el mando directo no todos los profesores observados realizaban convenientemente las demostraciones.

También declaran que se agotan con la argumentación, el diálogo y la libre exploración, inferimos que en este caso no es porque la actividad esté centrada en su actuación tan directamente, sino por desconocimiento y escasa experiencia de aplicación. Esto, sin embargo no lo hemos comprobado mediante otros métodos o técnicas, puesto que en ningún caso apreciamos en nuestras observaciones que se utilizarán tales métodos.

En el estatal no aparecen como relevantes otros estilos en los cuales los profesores declaren haberse cansado más con su uso.

Tabla 56 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza te hacen sentir más cansado física y mentalmente cuando llevas a cabo una clase de E.F.?

<i>Estilos</i>	<i>0-10 años y frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>11-20 años y frecuencia</i>	<i>porcentaje</i>	<i>21-más años y frecuencia</i>	<i>porcentaje</i>
MD	33	44	22	48.8	12	32.4
AT	10	13.3	4	8.8	2	5.4
ER	7	9.3	0	0	1	2.7
M	1	1.3	2	4	3	8.1
D	4	5	2	4.4	3	8.1
AyD	8	10	4	8.8	2	5.4
LE	9	12	3	6.6	6	16.2
DG	2	2.6	3	6.6	3	8.1
RP	1	1.3	5	11.1	5	13.5

Tabla 57 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza te hacen sentir más cansado física y mentalmente cuando llevas a cabo una clase de E.F.?

<i>Estatal</i>						
<i>Estilos</i>	<i>0-10 años y frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>11-20 años y frecuencia</i>	<i>porcentaje</i>	<i>21-más años y frecuencia</i>	<i>porcentaje</i>
MD	11	44	14	43.7	26	47.2
AT	2	8	0	0	5	9
ER	1	4	2	6.25	2	3.6
M	0	0	3	9	1	1.8
D	1	4	2	6.2	1	1.8
AyD	2	8	2	6.2	2	3.6
LE	3	12	4	12.5	3	5.4
DG	2	8	2	6.2	8	14.5
RP	3	12	3	9.3	7	12.7

4.6 Resultados del sexto bloque: aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza.

Tradicionales.- MD.- mando directo, AT.-Asignación de Tareas. Participativos.- ER.- Enseñanza Recíproca, (M) Microenseñanza. Socializadores.- (D) Dialogo, Cognitivo.- (AyD) Argumentación y Dialogo, DG.- Descubrimiento Guiado RP.- Resolución de Problemas y Creativos.- (LE) Libre Exploración.

Tabla 58 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza consideras que es más aceptado por los alumnos en las clases de EF? En el sistema federal.

Federal						
Estilos	0-10 años y frecuencia	Porcentaje	11-20 años y frecuencia	Porcentaje	21-más años y frecuencia	porcentaje
MD	21	17.4	16	21.3	17	21.3
AT	21	17.4	9	12	11	13.8
ER	3	2.5	1	1.3	2	2.5
M	2	1.7	2	2.7	0	0
D	2	1.7	0	0	0	0
AyD	4	3.3	2	2.7	3	3.8
LE	30	24.8	13	17.30	16	20
DG	12	9.9	13	17.30	8	10
RP	26	21.5	19	25.3	23	28.8

Para todos los profesores encuestados según años de experiencia el estilo más aceptado por los alumnos, es la resolución de problemas tanto en el sistema estatal como en el federal como lo muestran las tablas 58 y 59.

Tabla 59 Distribución de respuestas a ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza consideras que es más aceptado por los alumnos en las clases de EF? En el sistema estatal

Estatad						
Estilos	0-10 años y frecuencia	Porcentaje	11-20 años y frecuencia	Porcentaje	21-más años y frecuencia	porcentaje
MD	10	21.2	10	20	30	32.9
AT	7	14.8	12	24	13	14.3
ER	3	6.3	0	0	2	2.1
M	2	4.2	1	2	2	2.1
D	1	2.1	0	0	1	1
AyD	0	0	1	2	3	3.2
LE	5	10.6	7	14	6	6.5
DG	7	14.8	9	18	9	8
RP	12	25.5	10	20	25	27.5

Tabla 60 Distribución de respuestas a ¿De acuerdo a tu experiencia con cuál o cuáles estilos de enseñanza en la EF los alumnos desarrollan sus capacidades coordinativas? En el sistema federal.

Federal						
Estilos	0-10 años y frecuencia	Porcentaje	11-20 años y frecuencia	porcentaje	21-más años y frecuencia	porcentaje
MD	19	21.1	16	22.2	18	24
AT	17	18.8	16	22.2	10	13.3
ER	4	4.4	2	2.7	5	6.6
M	1	1.1	2	2.7	1	1.3
D	2	2.2	1	1.3	1	1.3
AyD	1	1.1	3	4.1	1	1.3
LE	18	20	16	22.2	19	25.3
DG	11	12.2	8	11.1	10	13.3
RP	17	18.8	8	11.1	10	13.3

En las tablas 60 y 61 Los profesores encuestados consideran que donde más se desarrollan las capacidades coordinativas, es en el mando directo y en la resolución de problemas. Aunque pudiera suponerse que las capacidades coordinativas como el ritmo, la lateralidad, y la sincronización, se desarrollan mejor con otros estilos, esas fueron las opiniones de los sujetos.

Tabla 61 Distribución de respuestas a ¿De acuerdo a tu experiencia con cuál o cuáles estilos de enseñanza en la EF los alumnos desarrollan sus capacidades coordinativas? En el sistema estatal

Estatal						
Estilos	0-10 años y frecuencia	Porcentaje	11-20 años y frecuencia	porcentaje	21-más años y frecuencia	porcentaje
MD	14	33.3	8	15.3	16	22
AT	8	19	8	15.3	16	21.9
ER	2	4.7	2	3.8	4	5.4
M	1	2.3	1	1.9	1	1.3
D	0	0	0	0	1	1.3
AyD	1	2.3	2	3.8	1	1.3
LE	9	21	11	21.1	14	19.1
DG	6	14.2	12	23	13	17.8
RP	1	2.3	8	15.3	7	9.5

Tabla 62 Distribución de respuestas a ¿Las autoridades de la institución opinan sobre tu estilo de enseñanza, de acuerdo al subsistema?

Nivel	FEDERAL			ESTATAL		
	Años	Frecuencia	porcentaje	Años	Frecuencia	porcentaje
Si	0-10	10	41.6	0-10	5	29.4
Si	11-20	9	37.5	11-20	3	17.6
Si	21-más	5	20.8	21-más	9	52.9
No	0-10	25	34.7	0-10	18	27.6
No	11-20	23	31.9	11-20	19	29.2
No	21-más	24	33.3	21-más	28	43.2

Tabla 63 Distribución de respuestas a ¿Las autoridades de la institución opinan sobre tu estilo de enseñanza, de acuerdo a los subsistemas?

Nivel	Federal			Estatad		
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado	frecuencia	porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	24	22.4	22.4	17	20.7	20.7
No	83	77.6	100	65	79.3	100

En la tabla 62 y más específicamente en la tabla 63 se evidencia que el tema de los estilos de enseñanza no es una preocupación para las autoridades de las escuelas de los sujetos encuestados. La mayoría de las respuestas se mueve en la categoría de **No**. Aunque no es el propósito de este estudio indagar las causas, esto puede ser sintomático de desconocimiento del tema o de insuficiente supervisión del proceso docente.

Tabla 64 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza de la EF es o son más aceptados en cada grado de 1ro a 6to, de acuerdo a los subsistemas?

Estilos	Federal		Estatad	
	1ro y 2do año frecuencia	Porcentaje	1ro y 2do año frecuencia	porcentaje
MD	84	24.2	66	26.2
AT	39	11.2	32	12.7
ER	15	4.3	7	2.7
M	27	7.8	11	4.4
D	13	3.7	10	4
AyD	9	2.6	9	3.6
LE	56	16.1	41	16.3
DG	40	11.5	32	12.7
RP	64	18.4	44	17.5

En el primero y segundo año según las opiniones en la tabla 64, los estilos más aceptados en el federal son el mando directo, la libre exploración y el descubrimiento guiado, mientras que en el estatal son el mando directo, la libre exploración y la asignación de tareas. Así se aprecia coincidencia entre los dos sistemas en lo que al mando directo se refiere y diferencias en cuanto a la asignación de tareas.

En cierto sentido es contradictorio que los alumnos reconozcan como más aceptados el mando directo, pues de todos es conocido que en este estilo no se generan las atmósferas empáticas y comunicativas necesarias para un buen proceso de enseñanza aprendizaje erigido sobre la relación cognitiva afectiva. Por otra parte, es normal que así se produzca pues es la opinión de los maestros que únicamente exaltan el mando directo y la asignación de tareas como se ha podido apreciar de la discusión de tablas anteriores.

Resulta evidente que se necesita indagar con los propios alumnos esta cuestión para triangularla, porque no necesariamente tiene que coincidir la percepción de los maestros con la de los alumnos. Sin dudas se llevará una línea futura de investigación para abrir el espectro de los estilos de enseñanza hacia los de aprendizaje y sobre todo a atender una perspectiva importante como lo es la de los alumnos.

Tabla 65 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza de la EF es o son más aceptados en cada grado de 1ro a 6to, de acuerdo a los subsistemas?

Estilos	Federal		Estatal	
	3ro y 4to año frecuencia	Porcentaje	3ro y 4to año frecuencia	porcentaje
MD	47	13.6	49	19.9
AT	70	20.3	35	14.2
ER	26	7.5	22	8.9
M	9	2.6	9	3.7
D	21	6.1	20	8.1
AyD	22	6.4	14	5.7
LE	52	15.1	39	15.9
DG	54	15.7	35	14.2
RP	44	12.8	23	9.3

Los comentarios anteriores son válidos para el caso del estatal como se aprecia en la Tabla 65, pues los profesores consideran en primer lugar al mando directo y después, en la misma posición a la libre exploración y a la asignación de tareas. Sin embargo, no ocurre así en el federal, donde la asignación de tareas pasa al primer lugar seguida por el descubrimiento guiado y por el mando directo. No obstante, no debe olvidarse que la asignación de tareas se sigue reconociendo según los criterios de Delgado (1991) como un estilo tradicional, de modo que se sigue acentuando la

tendencia de estos profesores a aceptar en sus declaratorias los estilos tradicionales de enseñanza.

En la Tabla 66 aparecen los resultados de la aceptación de los estilos de enseñanza para los años 5° y 6°. Vuelven a aparecer diferencias entre el sistema federal y el estatal. En el primero la aceptación se revela en el siguiente orden (de mayor): descubrimiento guiado, la asignación de tareas y mando directo, mientras que para el estatal el mando directo, la asignación de tareas y la resolución de problemas.

Tabla 66 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza de la EF es o son más aceptados en cada grado de 1ro a 6to, de acuerdo a los subsistemas

Estilos	Federal		Estatal	
	5to y 6to año frecuencia	Porcentaje	5to y 6to año frecuencia	porcentaje
MD	49	14.9	49	18.8
AT	52	15.8	49	18.8
ER	23	7	25	9.6
M	8	2.4	10	3.8
D	32	9.7	19	7.3
AyD	24	7.3	16	6.2
LE	36	10.9	20	7.7
DG	59	17.9	38	14.6
RP	46	14	34	13.1

Generalizando en los resultados de estas preguntas, podemos afirmar que al menos, desde el discurso los profesores del sistema federal, se encuentran un tanto más abiertos al cambio porque en el espectro de sus opiniones dan cabida a otros

estilos diferentes al mando directo y a la asignación de tareas. Esto no es la nota dominante en el estatal lo cual puede significar que se precisan más acciones de intervención y de capacitación para estos profesores. Consideramos que, en general, en ambos sistemas están necesitados de concebir y ejecutar un viraje en sus prácticas pedagógicas en lo que a los estilos de enseñanza se refiere.

Al indagar, por último, en los estilos de enseñanza que los profesores consideran más necesarios, respecto del desarrollo del contenido del programa en la tabla 67, aparece nuevamente la regularidad apuntada de otorgar más importancia al mando directo y a la asignación de tareas, sin importar el grupo de profesores agrupados por años de experiencia

Tabla 67 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más para el contenido de programa? Distribución de frecuencia Federal.

Federal						
Estilos	0-10 años frecuencia	porcentaje	11-20 años frecuencia	porcentaje	21-más años frecuencia	Porcentaje
MD	40	28.20	27	25.5	27	27.5
AT	24	16.9	19	19.9	11	11.2
ER	4	2.8	5	4.7	3	3.6
M	3	2.1	2	1.8	1	1.2
D	3	2.1	4	3.7	3	3.6
AyD	6	4.2	6	5.6	3	3.6
LE	24	16.9	17	16	18	18.3
DG	14	9.8	10	9.4	13	13.3
RP	24	16.9	16	22.60	19	19.4

Tabla 68 ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más para el contenido de programa? Distribución de frecuencia Estatal

ESTATAL						
Estilos	0-10 años frecuencia	porcentaje	11-20 años frecuencia	porcentaje	21-más años frecuencia	Porcentaje
MD	20	34.4	21	31.8	33	34.7
AT	7	10.3	9	13.6	17	17.9
ER	3	4.4	2	3.3	2	2.1
M	2	2.9	0	0	2	2.1
D	1	1.4	1	1.5	3	3.1
AyD	2	2.9	2	3.3	2	2.1
LE	12	17.7	9	13.6	11	11.5
DG	4	5.9	13	19.6	13	13.7
RP	10	14.7	9	13.6	12	12.6

En la tabla 69, se indaga sobre la opinión de los sujetos encuestados en torno a la necesidad de investigar los estilos de enseñanza. En ambos casos, la mayoría de los votos para los diferentes grupos por años de experiencia aceptan que es necesario investigar el tema de los estilos. Estos resultados se corroboran y resumen en la Tabla 70.

Esta es una pregunta muy importante, sobre todo porque hoy se reconoce con gran relieve que uno de los instrumentos más importantes para la formación permanente del profesorado es investigar sus propias prácticas (Imbernon, 2007; Blández, 2004; Alfonso, 2008)

Tabla 69 ¿Sugieres hacer investigación sobre los estilos de enseñanza específicos para la EF?

Nivel	<i>Federal</i>			<i>Estatal</i>		
	Años	Frecuencia	Porcentaje	Años	frecuencia	Porcentaje
Si	0-10	36	46.15	0-10	21	31.82
Si	11-20	21	26.92	11-20	16	24.24
Si	21-más	21	26.92	21-más	29	43.94
No	0-10	6	33.3	0-10	3	20
No	11-20	12	50	11-20	5	33.33
No	21-más	4	16.67	21-más	7	46.67

Tabla 70 ¿Sugieres hacer investigación sobre los estilos de enseñanza específicos para la EF?

Nivel	<i>Federal</i>			<i>Estatal</i>		
	frecuencia	porcentaje	Porcentaje acumulado	Frecuencia	porcentaje	Porcentaje acumulado
Si	79	76.6	76.6	66	81.4	81.4
No	24	23.3	100	15	18.5	100

4.7 Resultados y discusión en torno a las preguntas abiertas y mixtas de la encuesta

Como se explicó en el último punto del apartado metodológico, se acepta en general que la lógica del procesamiento de las preguntas abiertas es diferente por el proceder esencialmente inductivo que se aplica, donde las categorías de análisis emergen de los propios datos o respuestas de los actores. Ello implica que apreciaremos el proceso de génesis de tales análisis exponiendo todas las categorías surgidas a partir de los pasos ya enunciados. Como igualmente declaramos ciertas

combinaciones de procederes, también se construyeron frecuencias en torno a las categorías parecidas, todo lo cual presentamos seguidamente.

Al analizar los resultados de las respuestas a la pregunta 11 del cuestionario relacionada con las acciones que se pueden aplicar para mejorar los estilos de enseñanza. Al agruparlas en categorías de acuerdo con las ideas aparecidas, entre las acciones más importantes, los sujetos encuestados mencionaron la necesidad de mejorar la formación inicial, actividades prácticas en clases para diversificar los estilos, compromiso con el trabajo, superación y actualización entre otras.

A continuación se presentan las categorías de análisis construidas:

- Mejorar la formación inicial
- Actividades prácticas en clases con relación a los estilos
- Compromiso con el trabajo
- Superación y actualización
- Investigación de la práctica
- Tautologías

Esta última categoría se deriva de la revisión de diversos estudios cualitativos efectuados por Alfonso (2007 y 2008) designadas así porque portaban criterios ambiguos, incoherentes o de circularidad viciosa, como por ejemplo cuando hacían afirmaciones como las siguientes:

“Regularmente usamos el mando directo ya que en la primaria el profesor lleva la voz de mando”

Como puede apreciarse, un enunciado como ese, recircula sobre la misma idea que intenta explicar, y, aparte de la natural tendencia de los sujetos a no trabajar en las preguntas abiertas, puede significar también un criterio de falta de preparación en torno al tema de los estilos de enseñanza. Es propio de la falta de conocimientos ofrecer explicaciones tautológicas y ello continúa corroborando la necesidad de elevar la preparación teórica de los maestros en torno al tema de los estilos de enseñanza.

Seguidamente presentamos la tabla 71, la cual exhibe las frecuencias a fin de que se aprecie en sentido cuantitativo el comportamiento de las categorías de análisis construidas, con N=97.

Tabla 71 Distribución de respuestas en relación a acciones a emprender para mejorar los estilos de enseñanza

Categorías	frecuencia	Porcentaje
Superación	56	56.73
Actividades prácticas en las clases para mejorar los estilos	23	22.71
Compromiso con el trabajo	5	5.15
Tautología	10	10.30
Mejoras en la formación inicial	3	3.01
Investigar la práctica pedagógica	2	2.10

Al analizar los resultados de la tabla 71, nos percatamos de que la principal acción demandada por los sujetos encuestados es la de superación, seguida por el reconocimiento tácito de que deben implementarse actividades específicas para mejorar los estilos de enseñanza. Esto en nuestra opinión, es otro indicador del reconocimiento de que incondicionalmente aplican el mando directo. Si citamos textualmente algunas de las respuestas de los profesores se corrobora nuestra afirmación:

“Solamente que se aplique variado y no siempre la misma técnica”

“Explotar más la creatividad de los alumnos”

“Conocer lo mejor que sea posible al niño, al padre de familia y así”

“Saber qué técnica podría utilizar para los niños que tengan algún problema”

“Practicando de manera más continua todas esas técnicas

Sí se regresa a la tabla 69, destaca que la solución relacionada con la investigación es minoritaria, solo reconocida por dos sujetos que expresaron dos ideas al respecto y también denota una falla de formación permanente, ya que hoy es reconocido que la investigación es un medio indispensable en la actualización y formación del profesorado.

La pregunta 28 de la encuesta es mixta, porque a la idea cerrada dicotómica en torno a si las autoridades controlan o no el tema de los estilos de enseñanza, se pide una argumentación, por lo cual se procesa como abierta, como hemos venido realizando anteriormente, las frecuencias de las respuestas dicotómicas se aprecian en la tabla 72

Tabla 72 Las autoridades de la institución opinan sobre tu estilo de enseñanza

Categorías	frecuencia	Porcentaje
SI	26	32.91
No	53	67.08

De las argumentaciones de los maestros, se derivaron las siguientes categorías de análisis

- Carácter superficial de la supervisión
- Desconocimiento del tema de los estilos
- Confianza en las capacidades del profesor

Con ellas se construyó la tabla 73.

Tabla 73 Actitudes de las autoridades con relación al tema de los estilos de enseñanza

Categorías	frecuencia	Porcentaje
Ausencia y/o superficialidad de la supervisión	61	77.21
Desconocimiento del tema de los estilos	15	18.98
Confianza en las capacidades del profesor	3	3.79

N=79

En el presente caso, apreciamos que la mayoría de las respuestas afirman la falta de control de las autoridades educativas.

Se pueden percibir serios problemas de desconocimiento por parte de los directivos y supervisores o por un control superficial o solo de forma:

“No, porque muchas veces no saben ni que es eso”

“No, por estar atentos en su organización personal como directivo”

“No, están ocupados en lo administrativo”

“No, no checan planeaciones y no se dan cuenta lo que estamos trabajando, no supervisiones”.

“No me visitan”

“No evalúan”

“No, confían en mi trabajo y experiencia”

“No, respetan mucho mi trabajo y se tiene la confianza”

También las categorías que denominamos confianza en el trabajo evidencian una falla en el control, pues de todos es conocido que resulta más efectivo comprobar que confiar.

Al indagar sobre los obstáculos más frecuentes para el trabajo con los estilos de enseñanza, (pregunta 31 del cuestionario aplicado), aparecieron ideas relacionadas con la falta de conocimiento del profesor, de las características personales del propio profesor y del alumno, así como aspectos relacionados con la infraestructura y el espacio físico.

A partir de esas ideas planteamos las categorías de análisis para apreciar la distribución de las ideas en el orden cuantitativo

Categorías de análisis:

- Conocimiento del profesor
- Características personales del alumno
- Características personales del profesor
- Infraestructura, espacio físico y recursos

Tabla 74 Obstáculos más frecuentes para enfrentar los estilos de enseñanza

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Conocimientos del profesor	46	46.46
Características personales del alumno	23	23.23
Infraestructura, espacio físico, recursos	17	17.17
Características personales del profesor	13	13.13

N=99

Al construir la tabla 74, llama la atención que sigue apareciendo recurrentemente la idea de los escasos referentes teóricos del profesor para enfrentar los estilos de enseñanza en sus mejores proyecciones, esto es diversificados y variados con enfoques contemporáneos; como ya hemos apuntado todos tienen un estilo de enseñanza, pero esto no parece ser muy comprendido por los profesores. Es interesante pensar que aparecen más ideas relacionadas con obstáculos atribuibles al alumno que al profesor, lo cual es sin duda otro motivo de reflexión y un argumento en torno a la urgente necesidad de superación en el tema. Por propia definición un estilo atañe a la realización del profesor en el acto de la clase y aunque no hay discente sin docente, no podemos negar que las dificultades siempre serán más atribuibles al profesor por su responsabilidad en el proceso que al alumno.

Apreciemos algunos ejemplos de lo planteado en torno a los alumnos

“Las características de los grupos”

“La disposición de los alumnos”

“El poco conocimiento de ellos”

“El tiempo, la cultura de los alumnos, el clima laboral. Sobre todo los niños siempre quieren jugar Fútbol, pero luchando y trabajando se le inculca al niño como es una verdadera clase.”

También nos parece interesante la alusión a los factores contextuales que, como el clima, el espacio físico y los recursos, pueden ser obstáculos para el desarrollo de adecuados estilos de enseñanza. Utilizando la propia palabra de los actores, citamos algunas de las ideas planteadas al respecto:

“Instalaciones y la intemperie”

“La cantidad de alumnos en promedio son de 40 a 50 alumnos por hora”

“El material didáctico”

“El medio socio económico”

“Falta de material y espacios adecuados, desconocimiento de autoridades, ya que ellas prefieren clases bien controladas y esto se logra con los medios tradicionales.”

La última nos parece particularmente importante, por el reconocimiento de las carencias de las autoridades educativas, lo cual nos hace entender que el tema de los estilos de enseñanza, es un problema complejo que no solo atañe al profesor mismo aunque él sea el protagonista principal.

El reactivo 32 reza de la siguiente manera ¿sugieres hacer investigación sobre más técnicas de enseñanza específicas para la EF.?

Si _____ No _____

¿Por qué?

De las 18 respuestas negativas, solo siete sujetos explican por qué y las razones que argumentan no tienen mucha consistencia. Discurren desde mostrar un desconocimiento mostrando que no estaban muy adentrados, que no han tenido problemas o que ya las conocen. Esto evidencia un desconocimiento del importante papel de la investigación de la labor del maestro. Sus propias prácticas siempre serán perfectibles. Afirmar que no se necesita la investigación porque ya conocen, no es cierto. Nos podemos dar cuenta de ello con la pregunta 11 la cual es abierta. En las respuestas obtenidas la investigación científica aparece en último lugar como solución, solo reconocida por dos profesores, como se muestra en la tabla 75.

Tabla 75 Necesidad de investigar los estilos

Categorías	frecuencia	Porcentaje
Si	87	79.80
No	22	20.20

Exploremos las razones de los que respondieron afirmativamente. Sus respuestas se agruparon en las siguientes categorías:

“Porque mejoran la práctica del maestro”

“Porque mejoran los aprendizajes del alumno”

“Por necesidades de actualización e innovación”

“Para enriquecer el conocimiento sobre los estilos de enseñanza”

Apreciemos la distribución de frecuencias de estas ideas ordenadas de mayor a menor en la tabla 76.

Tabla 76 De respuestas afirmativas en torno a la necesidad de investigar los estilos

Categorías	frecuencia	Porcentaje
Enriquecimiento del conocimiento sobre estilos de enseñanza	30	34.48
Necesidades de actualización e innovación	24	27.58
Mejoras en la práctica del maestro	21	24.13
Mejoras en los aprendizajes del alumno	15	17.24

N= 87

Las preguntas abiertas portan mucha información, pues dependen de la elaboración personal de los sujetos. En tal sentido, esta nos parece relevante, puesto que al clasificar las ideas expresadas en las diferentes respuestas afirmativas, podemos comprender que existe una gran necesidad de adquisición y profundización en el tema de los estilos de enseñanza, lo cual evidencia una importante carencia y demanda urgentes acciones de superación en tal dirección.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en la pregunta 31, donde la mayoría de las ideas se relacionan con la falta de conocimientos del profesor, reconocido como un obstáculo importante para este trabajo. Esto confirma nuestra afirmación de la necesidad de superación.

4.8 Resultados de la observación

Tras haber discutido los resultados de la encuesta donde apareció, desde la opinión de los sujetos, se cuenta con evidencia mayoritaria de que el trabajo docente de los profesores de Educación Física en Chihuahua sigue siendo de corte tradicional. Todos los reconocimientos explícitos e implícitos que le otorgan a los métodos de mando directo y asignación de tareas apuntan hacia ello. Como criterio de validación y

confiabilidad de los resultados obtenidos, es de interés reflexionar sobre un diagnóstico de la actuación. Lo anterior se realizó examinando los principales resultados de la observación directa y externa, mediante filmación que se produjo en las clases de Educación Física con los profesores seleccionados. Esto se matizó con la triangulación efectuada por observadores y con una observación global no estructurada.

Igualmente discutiremos los resultados de acuerdo con las diferentes dimensiones agrupadas en el protocolo de observación (Delgado. 1992).

4.8.1 Dimensión Información

En la tabla 77 podemos apreciar en la dimensión relacionada con la **Información** que también existe un predominio del estilo tradicional de mando directo, puesto que cuando se produce la información, las actividades más frecuentes del profesor se relacionan con informar masivamente, sin individualizar las tareas. Ni siquiera la información de la manera de ejecutar las tareas masivamente, se marca en las opciones de **Siempre**. Los resultados mayoritarios corresponden al **No**. Ello significa que ni siquiera se aprovecha el mando directo en lo mejor que tiene: ofrecer buenos modelos de actuación, con informaciones claras y pertinentes. Si bien no se trata de rechazar en bloque los estilos tradicionales cuando estos sean necesarios por el tipo de contenido o por la peculiar situación de un grupo, lo que si es alarmante es que ni siquiera ese estilo se maneje con todos sus atributos.

Al efectuar las diferentes acciones de triangulación con los dos tipos de observación global y estructurada, así como los informes de los observadores, podemos plantear que esta dimensión de instrucciones o informaciones es deficiente. Esto ni siquiera se relaciona directamente con el tipo de estilo de mando directo al que

se puede asociar una posición muy directiva de los profesores. Con relación a si se informan contenidos actitudinales de solidaridad, podemos apreciar que solo aparecen marcadas las casillas de **A veces** y **No**, con predominio de esta última.

En general, en las clases observadas, el tipo de contenido actitudinal que se maneja con mayor relieve es el de educación para la salud. Se produce el hecho curioso de que todos los profesores esquematizan el tratamiento informativo de los contenidos actitudinales solo en la parte final de la clase, lo cual además de ser una homogeneización de sentido negativo, es contrario al contemporáneo enfoque de abordaje de lo actitudinal que se debe dar esencialmente en la actividad integral de la clase, en sus diversas situaciones de aprendizaje. Pensamos que no se debe esperar solo al final de la clase para tratar este tipo de contenidos; si, por ejemplo se desea trabajar la solidaridad o la cooperación y se produce en el desarrollo de la clase una actuación de los alumnos que justifique la intervención del profesor o del grupo, no se debe perder esta oportunidad.

Estos resultados de observación con respecto al incondicional tratamiento de los contenidos actitudinales solo en la parte final de las clases, son coincidentes con los obtenidos por Piña (2004) cuando aplicó el mismo método de observación a informantes claves con profesores de Educación Física de Saltillo, Coahuila también en México.

Tabla 77 Distribución de respuestas a ¿Indicador de información o instrucciones de acuerdo al subsistema?

Indicador	<i>Federal</i>			<i>Estatal</i>		
	Siempre	a veces	No	Siempre	a veces	no
Actúa como modelo en la ejecución de las tareas	7	10	7	7	11	6
Porcentaje	29.1	41.8	29.1	29.1	45	25.1
Informa la manera de ejecutar los ejercicios para todos	6	7	11	6	7	11
Porcentaje	25.1	29.1	45.8	25.1	29.1	45
Informa la manera de ejecutar los ejercicios según los grupos	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
Utiliza hojas de tareas según los grupos	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
Informa por medio de programas individual de tareas	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
Utiliza para informar de las tareas y de lo que hay que observar	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
Informa de objetivos relacionados con la cooperación, solidaridad	0	9	15	0	9	15
Porcentaje	0	37.6	62.4	0	37.6	62.4
Informa y guía las tareas que tiene que descubrir	9	4	11	9	4	11
Porcentaje	37.6	16.6	45.8	37.6	16.6	45.8

4.8.2 Dimensión de Organización

Tabla 78 Distribución de respuestas al Indicador de organización de acuerdo al subsistema

Indicador	<i>Federal</i>			<i>Estatal</i>		
	Siempre	a veces	No	Siempre	a veces	no
Mantiene una organización fija	9	6	9	1	14	9
Porcentaje	37.5	25	37.5	0	0	37.5
Organiza la clase según niveles de ejecución	0	0	24	0	12	12
Porcentaje	0	0	100	0	50	50
Organiza la clase según grupos por intereses	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
Favorece una organización libre e individual	0	11	13	0	8	16
Porcentaje	0	45.8	54.2	0	33.3	66.6
Organiza la clase según los roles de observador y ejecutante	1	11	12	0	19	5
Porcentaje	4.2	45.8	50	0	79.1	20.9
Organiza la clase según los roles de observador, anotador y ejecutante	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
Permite la organización por medio de una dinámica de grupos planteada por el alumnado	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
Organiza clase de acuerdo con las tareas a resolver	6	16	2	10	12	2
Porcentaje	25	66.6	8.4	41.6	50	8.2

En las tablas 77 y 78, que expresan los resultados de haber observado la dimensión **Organización** en el trabajo de los profesores seleccionados, podemos apreciar una escasa diversidad organizativa en el trabajo. No se posibilitan organizaciones de acuerdo a la asignación de roles diversos por grupos de intereses. La organización de acuerdo a las tareas a resolver es mayoritaria.

Existen resultados bastante similares en los dos sistemas, federal y estatal. La diferencia más notable se aprecia en la organización libre e individual de la clase, donde en el federal este indicador se comporta mejor que en el estatal. Si se tiene en cuenta que en ningún caso se marco la categoría de **Siempre**, podemos inferir que nunca permiten libertades organizativas en la clase. Eso ocurre en ambos sistemas, pero es más deficiente en el estatal porque en la opción de **Nunca** aparecen más votos.

Todos los indicadores de esta dimensión siguen probando que no hay estilos de enseñanza individualizados, ni que propician la creatividad del alumno, ni el descubrimiento guiado. No organizar las clases por niveles, no se asignan diversos roles, ni se toman en cuenta grupos de intereses de los alumnos, es decir no se atienden sus marcos de referencia para propiciar aprendizajes significativos. Podemos concluir que el mando directo y la asignación de tareas predominan esto es concordante con las propias apreciaciones de los profesores en el cuestionario ya discutido.

Tabla 79 Distribución de respuestas a ¿Indicador de *feed back* o retroalimentación de acuerdo al subsistema

Indicador	<i>Federal</i>			<i>Estatad</i>		
	siempre	a veces	No	Siempre	a veces	no
Corrige de forma general y masiva	0	21	3	0	21	3
Porcentaje	0	87.5	12.5	0	7.5	12.5
Corrige al alumno /a de forma individual	0	11	13	0	6	18
Porcentaje	0	45.8	54.2	0	25	75
Permite la autocorrección del alumno	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
Se dirige para corregir al alumno observador	0	6	18	0	5	19
Porcentaje	0	25.1	74.9	0	20.8	79.1
Posibilita la participación del alumno en la enseñanza por grupos reducidos	0	0	24	0	1	23
Porcentaje	0	0	100	0	4.2	95.8
Solicita y guía al alumno para que se corrija aportando indicios	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100

4.8.3 Dimensión de Feed back o retroalimentación

En las tablas 80 y 81, correspondientes a la dimensión de **feed back o retroalimentación**, se sigue corroborando la tendencia apuntada, relacionada con el predominio del mando directo. El tipo de corrección que se apreció al observar fue el correspondiente a una organización frontal que prestigia la autoridad del maestro. La mayoría de las respuestas se ubica en la casilla de **A veces** en ambos sistemas. El

hecho de no aparecer ninguna marca en **Siempre** es grave, pues significa que hay clases en las cuales no se efectúa ningún tipo de corrección de errores, sea en forma grupal o individual. Esto conspira contra la calidad de los aprendizajes ya que toda acción humana, según la teoría de la actividad postulada por Leontiev (1981), tiene tres partes esenciales: una orientadora, una ejecutora y otra de control.

Es reconocido en teoría que en la docencia tradicional predomina incondicionalmente la base ejecutora por sobre la de orientación y control (Talízina, 1987). Sin embargo, el control es imprescindible para la autorregulación individual y grupal.

Las carencias en torno a la expresión de la opinión de los integrantes del grupo como medio de retroalimentación, también es un indicador de mal funcionamiento metacognitivo, pero ilustra igualmente un estilo docente de corte autoritario, asociado indeliblemente a la docencia tradicional, cuyo modelo de comunicación es vertical y no horizontal o dialogada como se necesita en la docencia actual (Alfonso, 2008).

La ausencia de autocorrección en clases observadas origina, sin dudas, una deficiencia metacognitiva, puesto que cuando no se es capaz de corregir los propios errores, no se desarrollan con efectividad los procesos metacognitivos, tan necesarios para continuar aprendiendo.

4.8.4 Dimensión Relaciones socio afectivas. Clima del aula

Tabla 80 Distribución de respuestas a ¿Indicador de relaciones socio afectivas clima en el aula de acuerdo al subsistema

Indicador	<i>Federal</i>			<i>Estatal</i>		
	siempre	a veces	No	siempre	a veces	No
El profesor mantiene un control rígido de la clase	16	0	8	16	2	6
Porcentaje	66.7	0	33.3	66.7	8.3	25
El profesor no permite salirse de la tarea, no deja ninguna iniciativa al alumno	14	10	0	14	8	2
Porcentaje	58.3	41.7	0	58.3	33.4	8.3
El profesor permite que el alumno elija al compañero según algún criterio establecido: nivel, afinidad, etc.	0	8	16	0	6	18
Porcentaje	0	33.4	66.6	0	25	75
El profesor permite al alumno que corrija al compañero manteniendo una buena relación	0	6	18	0	6	18
Porcentaje	0	25	75	0	25	75
El profesor permite que alumno establezca relaciones cooperativas con el resto del grupo:	0	4	20	0	6	18
Porcentaje	0	16.6	83.4	0	25	75
El profesor permite autonomía en la realización de las tareas, resolviendo las mismas según sus posibilidades	0	6	18	0	4	20
Porcentaje	0	25	75	0	16.6	83.4

Al analizar los diversos indicadores de la relaciones socio afectivas, se continúa apreciando la regularidad del predominio del estilo de mando directo, en lo que a reforzar la figura y la autoridad del profesor se refiere, ya que el control rígido de la clase, la escasa diversificación del tipo de tareas en el sentido de soluciones aportadas

por los propios alumnos y la ausencia de relaciones cooperativas entre los integrantes del grupo así lo prueban. Este resultado resulta interesante, sobre todo porque habíamos apreciado cierta inclinación de los observadores a reconocer algunas características del trabajo colaborativo, ya que algunos ejercicios demandan la organización de equipos. Sin embargo, el trabajo de equipo, cuando solo se emplea como una mera organización formal que agrupa algunos alumnos para el cumplimiento de la tarea, no necesariamente desarrolla los valores de la solidaridad y la colaboración, porque muchas veces se organizaron equipos en clases para establecer algún tipo de competencias en el sentido de rivalidad y no de desempeños eficientes en las diversas acciones motrices.

Para (Lobato, 2000), en un verdadero trabajo colaborativo, con adecuadas relaciones socio afectivas, la autoridad se tiende a transferir del profesor a los alumnos. Los grupos pueden variar en un nivel alto de autonomía en la elección de los contenidos, la modalidad de aprender, la distribución de las tareas e incluso en el sistema de evaluación hasta un nivel mínimo, en relación al cual el docente coordina y orienta los recursos de los estudiantes para facilitar el aprendizaje. Ya hemos apreciado de las anteriores discusiones que estos requisitos están ausentes en el trabajo de los profesores analizados.

Estas ideas también se corroboran por Ferreiro y Calderón (2000) cuando expresan que un grupo es algo más que la simple suma de sus integrantes, pues a través de su integridad y unidad, muestra rasgos que identifican a cada uno de sus miembros por la influencia mutua, las normas y valores reinantes, la atmósfera psicoafectiva existente, el tipo de comunicación que se mantiene, la satisfacción colectiva de necesidades y aspiraciones; en fin, el crecimiento personal de cada uno,

pues los equipos no son un fin en si mismos, sino un medio de crecimiento para sus miembros. Así, desde esta óptica, el trabajo colaborativo no es solo agrupar a los estudiantes para que hagan una tarea ni sentar juntos a los alumnos para que se comuniquen o elijan simplemente un líder en cada equipo.

Teniendo en cuenta los criterios citados y nuestras propias generalizaciones podemos establecer que las relaciones socio afectivas pueden describirse como carentes de verdaderas interrelaciones colaborativas y sin atmósferas empáticas y estilos dialogados de comunicación, que son caracteres demandados por la docencia contemporánea para considerar que el clima de la clase resulta idóneo para potenciar los aprendizajes.

De manera que, al valorar todas las dimensiones de la observación estructurada, se corrobora el hecho del predominio de una visión tradicionalista en los estilos de enseñanza. Esto también se corrobora al revisar los reportes de observación global efectuados para contrastarlos con la estructurada en todas las clases observadas. Este tipo de observación realizada por alguien conocedor del ámbito de la Educación Física, pero sin una atadura ocupacional a la misma, otorga una perspectiva más desprejuiciada para la valoración del estilo de enseñanza de los profesores. Ni siquiera el ámbito geográfico del observador puede influir, sobre todo porque esta observación se efectuó a partir de los videos filmados con los informantes clave en otro estado de la república mexicana.

Estas afirmaciones continúan corroborándose cuando seguidamente apreciemos la dimensión **valoración general** que permite ya una visión global de lo que hemos venido apuntando en el despliegue analítico de las diversas dimensiones del instrumento.

4.8.5 Dimensión: Valoración General

Tabla 81 Distribución de respuestas a: Indicador de valoración general de acuerdo al subsistema

Indicador	<i>Federal</i>			<i>Estatal</i>		
	Siempre	a veces	No	siempre	a veces	no
1.- Ha marcado el ritmo de ejecución de los ejercicios	3	14	7	7	11	6
Porcentaje	12.5	58.3	29.1	29.1	45.8	25
7.-Individualiza la enseñanza a través de los grupos	0	1	23	0	0	24
Porcentaje	0	4.2	95.8	0	0	100
13.-Posibilita que alumno lleve su programa individualizado	0	0	24	0	0	24
Porcentaje	0	0	100	0	0	100
17.-Posibilita la participación del alumno en la enseñanza	0	0	24	0	1	23
Porcentaje	0	0	100	0	4.2	95.8
21.-Posibilita la participación del alumno en la enseñanza por grupos reducidos	0	0	24	0	1	23
Porcentaje	0	0	100	0	4.2	95.8
23.- Posibilita la participación del alumno en la enseñanza a grupos de alumnos que dirigen la clase	0	0	24	0	1	23
Porcentaje	0	0	100	0	4.2	95.8
25.- Posibilita la socialización del alumno por medio de los grupos	8	10	6	4	8	12
Porcentaje	33.3	41.6	25	16.6	33.3	50
29.- Posibilita el descubrimiento y la indagación dirigida del	0	1	23	0	0	24

alumno						
Porcentaje	0	4.2	95.8	0	0	100

Como se aprecia en la tabla 81, En la dimensión **Valoración general** para discernir el estilo de enseñanza de acuerdo a los indicadores seleccionados, con solo revisar los indicadores 7,13, 17, 21 y 23, basta para sustentar el hecho de que el estilo predominante es el mando directo.

Ya se comentó, pero lo reiteramos de modo generalizado, que no se individualiza la enseñanza, no se trabaja colaborativamente, porque aun cuando se use una organización en equipos todos realizan la misma tarea, por lo que el trabajo en zona de desarrollo próximo, postulado por Vigotski, no se efectúa. Igualmente, el trabajo en equipos como una organización meramente formal, no significa que se haga trabajo colaborativo, si no se interactúa con los contenidos actitudinales en situaciones concretas de tareas docentes.

En esta tabla resumen, lo que se aprecia con mejores posibilidades según los observadores, es el indicador 25, sobre todo para el sistema Federal. Es válida la reflexión efectuada antes, ya que los observadores pueden haber identificado la socialización con el trabajo en equipo, lo cual no es necesariamente así, porque depende del tipo de actividad y dinámica generada, así como la comunicación que se establezca. Socializar tiene, pedagógicamente hablando la implicación de compartir los saberes y puntos de vista y esto no se observó en prácticamente ninguna de las clases y se corroboró por el registro de observación global, efectuado a manera de triangulación por el segundo observador

Si realizamos un resumen de observación global efectuada, podremos apreciar estas ideas:

Profesor 6 del sistema estatal.

“Clase que se desarrolla todo el tiempo con una organización del grupo en cuatro equipos, pero es solo una organización formal, pues no se aprovecha en ningún caso la potencialidad que tienen los grupos, ni siquiera en el sentido más tradicional de la meritocracia: quien gana, quien pierde.

El profesor da todas las indicaciones y órdenes, los alumnos motivados y alegres cumplen las tareas, pero, por supuesto, no saben el objetivo por el que trabajan, ni para que les sirvieran las distintas actividades, es meramente lúdica en su sentido más formal externo, pero sin un profundo contenido educativo.

Los contenidos actitudinales de la educación para la salud, abrigarse para no enfermarse, así como la higiene son tratados al final y de modo declarativo, no se explota ni siquiera un diálogo elemental con los niños”.

Con relación a que aparece desierta la casilla relacionada con: “el profesor facilita el descubrimiento y la indagación dirigida del alumno”, es un indicio de que no se maneja tampoco el estilo de descubrimiento guiado, tan necesario para el trabajo en zona de desarrollo próximo con los alumnos y sigue plasmando lo ya aparecido como regularidad: el estilo de mando directo es el predominante. Lo verdaderamente preocupante es que ni siquiera es un buen estilo de mando directo. Lo mismo sucede con la asignación de tareas.

Si reflexionamos sobre lo que Mosston afirma podemos comprobarlo: “El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. El primero -la señal de mando- precede a cada movimiento del alumno, que ejecutará según el modelo presentado. Así, toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, ritmo, momento final, duración en intervalos, es tomada por el profesor”.

En esta valoración general, debemos reconocer que el término “tradicional” no debe entenderse peyorativamente, pues no todo lo tradicional es negativo. Igualmente, tampoco se trata de rechazar el mando directo; lo ideal es combinar estilos de trabajo para lograr situaciones de aprendizaje diversificadas y motivantes. Seguidamente, para que se aprecie lo que afirmamos, utilizaremos el resultado de la observación global a uno de los profesores, donde el observador No. 2 expresa los siguientes de esta clase:

“Es una excelente clase hay un estilo de mando directo, pero con combinaciones de otros estilos, matices de descubrimiento guiado.

Como mando directo, ofrece las indicaciones con claridad y relieve, demuestra adecuadamente todo lo que se hace, está continuamente al tanto de los ejercicios y efectúa correcciones oportunas a los alumnos.

Trabaja en equipos la organización de su clase, de tres y cuatro alumnos y esencialmente por parejas. Demuestra las actividades con el grupo o con un alumno como integrante de su pareja.

Atiende a las diferencias individuales y continuamente corrige errores.

Durante tres oportunidades realiza ejercicios de relajación y respiración.

Cuando trabaja los desplazamientos por parejas, él ilustra una forma de hacerlo, pero después hace un descubrimiento guiado pidiendo participación a los alumnos en dos oportunidades, los alumnos lo hacen de modo alegre y comprometido.

Es la primera vez que observo que le dan protagonismo a los alumnos en el acto de construir las acciones y que sirven como guía para el trabajo para el resto del grupo.”

Es una excelente clase, porque también el mando directo hay que saberlo hacer con motivación y compromiso.

El hecho de que muchos de los profesores observados no demuestran convenientemente y no controlaran ni siquiera la ejecución individual o por equipos, expresa que no se toma el mando directo en sus mejores características, porque, aunque sea un control externo, sin autorregulación, este estilo exige en teoría que el profesor esté atento al trabajo.

En la observación global realizada, el observador número dos pudo constatar que en ocasiones se podían identificar algunas conductas de los maestros con un estilo más negativo que el de mando directo: el de dejar hacer. Todo ello demanda la urgente acción de intervención sobre el nivel de preparación teórica y metodológica de los profesores para desarrollar su docencia en la Educación Física en torno a problemas didácticos ya que los estilos son una prueba del tipo de enfrentamiento didáctico efectuado por el profesor, quien debe continuar tributando esta importante materia del currículo escolar en la formación integral de los estudiantes.

Otra generalización posible se refiere al predominio de un modelo de comunicación vertical donde el profesor es continuamente el emisor y los alumnos

receptores. La ausencia de intercambio de roles en el proceso comunicativo es también un indicador de un estilo tradicional de docencia, porque a la buena docencia se le atribuye la apertura a la reflexión, el diálogo al cambio en los roles comunicativos. Un currículo que atienda las necesidades del sujeto que aprende, implica indefectiblemente que los alumnos puedan también ser emisores en la comunicación y no solo receptores. Esto puede explicarse aduciendo que el propio objeto de estudio de la Educación Física no posibilita tanto diálogo e interacción comunicativa. Solo que tal afirmación es falsa: tal planteamiento sería un desenfoque, pues, aunque los estilos de descubrimiento guiado y creativos, según la propia caracterización de Delgado, no se encuentran tan caracterizados desde el trabajo de campo en la propia Educación Física, por definición tales estilos implicarían diálogo y no monólogo por parte del profesor.

CONCLUSIONES

1. Al caracterizar las diferentes dimensiones vinculadas al tema de los estilos de enseñanza puede afirmarse que:
 - Los profesores declaran poseer aceptable nivel de conocimientos en torno a los estilos de enseñanza así como vivencias positivas en su aplicación.
 - En la relación percibida por los profesores entre el empleo de los estilos de enseñanza y el logro de los objetivos, es mayoritario el criterio de que influyen en la categoría de bastante.
 - Los estilos más utilizados son el mando directo y la asignación de tareas que se han identificado con la docencia tradicional, utilizándose el mando directo más en el eje de estimulación perceptivo motriz y en la formación deportiva básica.
 - La argumentación, el diálogo y la micro enseñanza alcanzan bajos niveles de ponderación entre todos los sujetos encuestados.

2. En la mayoría de los casos estudiados, no es influyente la variable sistema en que trabajan los profesores en torno a las diversas aprehensiones sobre los estilos de enseñanza. Tampoco la variable género marca diferencias notables en las apreciaciones expresadas por los profesores estudiados. La variable que sí marca diferentes apreciaciones sobre el tema de los estilos es la relacionada con la experiencia en el ejercicio, vinculada a los años de servicio. En general, podemos afirmar que, en sentido interventivo, el tema de los estilos de

enseñanza puede y debe desarrollarse con todos los maestros del nivel primario sin distinciones de sistema, edad, género ni años de experiencia.

3. Los profesores encuestados consideran que se han desempeñado satisfactoriamente con los estilos de enseñanza, lo cual expresa que el nivel de autovaloración de su desempeño en torno a los estilos es alto, hecho este que no se corresponde totalmente con la realidad constatada en las observaciones a clases.
4. En torno a las dificultades percibidas por los sujetos para aplicar los estilos de enseñanza podemos afirmar que:
 - El tema de los estilos de enseñanza no es una preocupación para las autoridades de las escuelas de los sujetos encuestados.
 - No hay supervisión ni control del trabajo con los estilos de enseñanza.
 - Los profesores consideran más necesarios para el desarrollo del contenido del programa el mando directo y la asignación de tareas.
5. Los sujetos estudiados reconocen entre las acciones profesionales más importantes para mejorar la formación inicial, actividades prácticas en clases para diversificar los estilos, compromiso con el trabajo, superación y actualización entre otras, destacándose con gran mayoría de votos la idea de la necesidad urgente de superación en torno al tema de los estilos de enseñanza.
6. Los resultados obtenidos en la encuesta en torno al reconocimiento explícito de un predominio de los estilos de enseñanza de mando directo se corroboran durante el diagnóstico de la actuación desde la observación

directa y externa al trabajo docente. Esta afirmación se sustenta en lo siguiente:

- En la práctica del currículo real en la clase de Educación Física los profesores seleccionados solo emplearon el mando directo y la asignación de tareas, con un marcado predominio del mando directo todo lo cual se asocia a estilos tradicionales de enseñanza.
- Cuando se produce la información, las actividades más frecuentes del profesor se relacionan con informar masivamente, sin individualizar las tareas. La información en torno a contenidos actitudinales solo se produce formalmente en la parte final de la clase, con un carácter eminentemente expositivo y generalmente en contenidos relacionados con la educación para la salud. En las clases observadas, no se apreció el tratamiento de contenidos actitudinales relacionados con la cooperación y la solidaridad.
- El mando directo no se aplica en toda su pureza, sobre todo en lo relacionado con los adecuados niveles de demostración y el control sobre la clase. Ni siquiera se produce lo que el mando directo mejor ofrece: buenos modelos de actuación, con informaciones claras y pertinentes.
- Escasa diversidad organizativa, que no utiliza los diferentes roles ni la organización de tareas por grupo de intereses. La organización de acuerdo a las tareas a resolver, es mayoritaria.

- El comportamiento de todos los indicadores de la dimensión organizativa permite apreciar la ausencia de estilos de enseñanza individualizadores, cognoscitivos o creativos. Al no organizar las clases por niveles, asignando diversos roles y teniendo en cuenta los grupos de intereses de los alumnos, lo cual significa atender sus marcos de referencia para propiciar aprendizajes motrices significativos, se corrobora la regularidad ya apuntada del predominio del mando directo y la asignación de tareas como estilos de enseñanza de los profesores observados.
 - Existen contradicciones entre las respuestas ofrecidas por los sujetos en torno al nivel de preparación que dicen haber adquirido en su formación inicial, la aceptación de los estilos de enseñanza por el grado de satisfacción que les producen, el reconocimiento de que utilizan entre tres y cinco diferentes estilos en sus clases y las propias respuestas que ofrecen en las preguntas abiertas donde se aprecian declaratorias explícitas de las necesidades de incrementar la superación profesional en torno al tema de los estilos y la investigación de las prácticas pedagógicas.
7. En la clase de Educación Física del nivel de primaria en la ciudad de Chihuahua, Chihuahua, existen estilos de enseñanza de corte tradicional con predominio del mando directo y la asignación de tareas, todos centrados en la figura del profesor, quien presenta serias discordancias entre su discurso pedagógico que es de aceptación de estilos opcionales: en el bloque sobre la importancia de los estilos de enseñanza, reconocen la trascendencia de los estilos, su influencia en

su rol docente, la necesidad de combinarlos, mientras que en sus prácticas concretas no se aprecian estas declaraciones discursivas, pues las prácticas continúan siendo rutinarias.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En general con los métodos e instrumentos aplicados puede tenerse una certeza científica en torno a cómo se comportan los estilos de enseñanza entre los profesores de Educación Física de Chihuahua. El cuestionario y el protocolo de observación han sido buenos instrumentos para ello, no obstante, en el mismo cuestionario aparecen algunas interrogantes que, al relacionar la opinión que los maestros tienen en torno a cómo aprecian los alumnos los estilos de enseñanza y cuáles son preferidos por ellos, debió triangularse con la opinión de una muestra seleccionada de los alumnos de los profesores encuestados, como una vía de garantizar una información más válida, pues una cosa es la opinión de los alumnos y otra bien distinta la de los profesores.

Igualmente, consideramos que es una limitación del estudio y del instrumento utilizado, no poder comprobar el tipo de capacidades y habilidades que se desarrollan más, de acuerdo al empleo de los estilos, lo cual hubiera podido solucionarse en la observación. Evidentemente se requiere de otras aproximaciones metodológicas e instrumentales para tal consideración y obviamente también de estudios longitudinales, ya que el desarrollo de capacidades no puede apreciarse en el curso de un breve período de constatación.

En cuanto a la filmación de las clases, cuando se seleccionaron los maestros a los que se observaría, teniendo en cuenta rigurosos criterios, algunos no permitieron que les filmaran las clases y hubo de emplearse una muestra consecutiva en algunos casos.

También consideramos que el nivel de conocimientos de los profesores sobre los estilos de enseñanza debe estudiarse ampliando el registro instrumental, aunque, por supuesto se está consciente de que se pueden conocer los estilos en el plano teórico sin trascender las prácticas rutinarias asociadas a los estilos tradicionales en el peor sentido del término.

LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

1. Enriquecer el espectro de los estudios sobre estilos de enseñanza, teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes que realizan la interacción con los profesores en clases de Educación Física y combinando otras formas de observación entre las que figuren la auto observación de alumnos y profesores y la observación documental.
2. Desarrollar acciones interventivas de superación profesional en torno al tema de los estilos de enseñanza, como una vía no solo de enriquecer el marco de referencia de los profesores en torno a tan importante cuestión, sino para mejorar las prácticas docentes en el empeño de elevar el papel formativo de la Educación Física en el currículo escolar.
3. Trascender el carácter descriptivo del estudio, con la búsqueda de las causas de los fenómenos apreciados, así como del establecimiento de relaciones entre variables tales como el nivel de los conocimientos previos y los estilos, el estilo utilizado y la calidad de los aprendizajes, el tipo de estilo más afín con determinados tipos de contenidos de la enseñanza, entre otros.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Alfonso, M. R. (2000) Minitexto para el trabajo investigativo. La Habana Cuba. Inédito
- Alfonso, M. R. (2007) Retos del profesorado de Educación Física para investigar sus prácticas pedagógicas. XVII Congreso Internacional. ESEF. México .D.F.
- Alfonso, M. R. (2008a) Antología de lecturas de Diseño curricular. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad España de Durango.
- Alfonso, M. R. (2008b) Realidad y perspectivas de la Educación Física desde la necesaria profesionalización del magisterio URL :<http://www.monografias.com/trabajos59/educacion-fisica-profesionalizacion-magisterio/educacion-fisica-profesionalizacion-magisterio.shtml>. Recuperado 25 Enero 2010.
- Angulo, J.F. (1992). Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora. Educación y sociedad No. 10 pp. 91-129.
- Ashworth, S. (1992). The Spectrum and Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 32-35, 53.
- Beckett, K. (1990). The Effects of Two Teaching Styles on College Student's Achievement of Selected Physical Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 1, 153 -169.
- Biddle, S. y Goudas, M. (1993). Reaching Styles, Class Climate and Motivational in Physical Education. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 24, 3, 38 - 39.

- Blaikie, W. (1991): A critique of the use of triangulation in social research" *Quality and Quantity*. N. 25. Pp. 115-136
- Bogdan, R. y Biklen, S (1982): *Qualitative research for education: an introduction to the theory and methods*. Boston. Allyn and Bacon.
- Boyce, B. (1992). The Effects of Three Styles of Teaching on University Students' Motor Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 4, 389 - 401.
- Brady, L. (1985). *Models and methods of teaching*. Prentice-hall of Australia.
- Brunner, R. y Hill, D. (1992). Using Learning Styles Research in Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 4, 26 - 28, 61.
- Byra, M. (2006a). Estilos de enseñanza y la pedagogía inclusiva. En D. Kirk, Sullivan giro postal y D. Macdonald (eds.), *Manual de investigación en educación física* (449-466). Londres: SAGE Publicaciones.
- Byra, M. (2006b). El estilo de enseñanza recíproca: Un clima positivo de motivación. Ponencia presentada en el Congreso Mundial de la AIESEP, El Papel de la Educación Física y el Deporte en la promoción de la Actividad Física y Salud, Jyväskylä, Finlandia. (Estados Unidos AIESEP Mundial congreso de julio 5-8, 2006 Jyväskylä, Finlandia Estilo recíproco de la enseñanza: un positivo clima de motivación
- Cabero J. y Felicidad L. (2004). Elaboración de un sistema categoría de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa. (dirs) Universidad de Sevilla. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/57.pdf>. Recuperado abril 2004.

Cerro, I y Suárez, J. (1997). La calculadora estadística de la Web. Página de internet para muestras <http://www.pwpamplona.com/antwen/calcu.html> y <http://www.pwpamplona.com/wen/calcu/calculadora1.h>. consultada Febrero del 2009.

Chatoupis, C. (2008). Los efectos de dos estilos de enseñanza sobre la condición física de los alumnos de quinto grado. Documento presentado en la 11^a edición de Pan-Hellenic, Atenas, Grecia.

Chatoupis, C. (2009). Contribuciones del espectro de estilos de enseñanza a la investigación sobre la enseñanza. *Estudios en Cultura Física y Turismo*. 16 (2), 193-205. (Grecia). *Estudios en cultura física y turismo* vol. 16, no. 2, 2009 constantine, Universidad de Atenas, Grecia.

Coll, C. (1993). *El constructivismo en el aula*. César Coll et. al. Barcelona: Edit. Graó,

Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona Editorial Paidós. Primera edición.

Coll, C. y Martí, E. (2001). "La explicación de los procesos educativos desde una perspectiva psicológica". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II Psicología de la educación escolar* (pp. 67-88). Madrid: Alianza Editorial.

Coll, C. y Sole, I. (2001).- "Enseñar y aprender en el contexto del aula".

Coll, C., Palacios, J. y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación II Psicología de la educación escolar* (pp. 357-386). Madrid: Alianza Editorial.

- Contreras, O. R., De la Torre, E y Velázquez R. (2001). Iniciación deportiva. Madrid. Síntesis.
- Cuéllar, M. J. y Delgado, M. A. (2001). “Estudio de los estilos de enseñanza en EF”.
Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital, año 5, Nº 55. Buenos aires: editorial digital.
- De León, J. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: Una propuesta de criterios para su determinación Pedagogics teaching's styles: A proposal of criteria for determination. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas Revista de Investigación Nº 57. 2005.
- Deler, P. (2004). Estrategia de interacción de lo docente y extradocente en clases de Educación Física. Tesis de grado para la obtención del Título de Doctor del Programa “Análisis estructural – sistémico de los juegos deportivos, aplicados a la iniciación deportiva, a la selección de talentos, al deporte escolar y al rendimiento deportivo”. Alfonso, M. R., Echavarría, M. y Navaro M. Directores de tesis. Santa Clara, Cuba
- Delgado, M. (1989). “Análisis de las interacciones en las clases de educación física”.
Apunts, nº 16-17
- Delgado, M. (1980). “La microenseñanza: una solución para el Entrenador de fútbol”.
Revista del Entrenador Español de Fútbol. Nº 3, 45-46.
- Delgado, M. (1990). Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre alguna de las competencias del profesor de educación física. Tesis doctoral. Universidad de Granada.

- Delgado, M. (1991a). Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. ICE de la Universidad de Granada.
- Delgado, M. (1991b). "Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el Deporte". *Revista de Educación Física. Renovación de la Teoría y la Práctica. Nº 40. Número especial.*
- Delgado, M. (1993). Enseñanza constructivista de la Educación Física. Madrid: CEP.
- Delgado, M. (1994). Intervención Didáctica en Primaria. Implicaciones en la Formación del Maestro Especialista en E.F. En, Los autores (Comps.), *Didáctica de la E.F.: Diseños Curriculares en Primaria* (pp. 111-117). Sevilla: Wanceulen.
- Delgado, M. (1996a). "Aplicaciones de los estilos de enseñanza a la Educación Física en la Enseñanza Primaria Obligatoria".
- Delgado, M. (1996b). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp73-86).
- Delgado, M. (1998). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los Futuros Profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación. <http://www.sir.ca/revista/>. *Lecturas de Educación Física.*
- Delgado, M. (1999). Los Estilos de Enseñanza y la Formación del Profesorado de Educación Física. *Revista Élide*, 2. En prensa.

- Delgado, M. (Coord.) (1997). Formación y actualización de profesorado de Educación Física y del entrenador deportivo. Experiencias en formación inicial y permanente. Sevilla: Wanceulen.
- Delgado, M. et al (1996). "Formación permanente e innovación. Experiencias profesionales en la enseñanza de la Educación Física". Granada: Centro de formación continua. Universidad de Granada.
- Delgado, M.; Medina C. J. y Chillón, P. (2002). "Cuestionario sobre las teorías implícitas de la Educación Física. ¿Qué opina el alumnado sobre la Educación Física?". *Revista digital. Buenos Aires*, Año 8. Nº 50, Julio de 2002.
- Delgado, M.; Medina C. J. y Solana S. M. (2002). "Las teorías implícitas acerca de la Educación Física en función del género". Comunicación presentada en el Congreso AIESEP celebrado en La Coruña.
- Delgado, M.; Medina, J. y Viciano, J. (1996). *The Teaching Styles in the Preservice of Physical Education Teachers*. International Seminar AIESEP. Lisbon.
- Denzin, N. K. (1970): *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Derri, V., y Pachtá, M. (2007). Motor skills and concepts acquisition and retention: A comparison between two styles of teaching. *International Journal of Sport Science*. 3(3), 37-47. Greece.
- Don Franks, B. (1992). The Spectrum of Teaching Styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 35 - 36.

- Ferreiro, R. y Calderón, M. (2000). El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender. México Trillas.
- Franceschetto, D. (1996). *Estudo da Congruencia entre Intencao e Acao do Professor nas Aquisicoes Físicas, Sociais, Emocionais e Cognitivas em Estudantes de Educao Física*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. No publicada.
- Franks, .D. (1992). "The spectrum of teaching styles: a silver anniversary in Physical Education". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, January, 25-26.
- Gace, N. (1979). *The Generaly of Dimensions of Teaching*. In P.Peterson y H.Walberg (Comps.), *Research on Teaching: Concepts, Fidings and Implications*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Galera, A. (2001). Manual de didáctica de la educación física, una perspectiva constructivista moderada, páginas 38,39 y 99. Edición Paidós Ibérica S.A. Barcelona.
- Gerney, P y Dort, A. (1992). The Spectrum Applied: Letters from the Trenches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 36-39.
- Gimeno, J. (1988). El currículo. Una reflexión sobre la práctica. Madrid. Morata.
- Goldberger, M. (1983). Direct Styles of Teaching and Psychomotor Performance. In J.Templin & K.Olson (Comps.). *Teaching in Physical Education (pp.221-233)*. Champaign: Human Kinetics.

- Goldberger, M. (1984). Effective Learning, Through a Spectrum of Teaching Styles. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 8, 17 - 21.
- Goldberger, M. Gerney, P. y Chamberlain, J. (1982). The Effects of Three Styles of Teaching on the Psicomotor Performance and Social Skills Development of Fifth Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 2, 116 - 124.
- Goldberger, M. y Gerney, P. (1986). The Effects of Direct Teaching Styles on Motor Skill Acquisition of Fifth Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 3, 215 - 219.
- Goldberger, M. y Gerney, P. (1990). Effects of Learner Use of Practice Time on Skill Acquisition of Fifth Grade Children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 84 - 95.
- Goldberger, M. y Howarth, K. (1993). The National Curriculum in Physical Education and the Spectrum of Teaching Styles. *The British Journal of Physical Education*, 24, 1, 23-28.
- Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). Los efectos de un programa cooperativo de educación física en las habilidades sociales de los estudiantes. *Journal of Applied Sport Psychology*. 21 (3), 356-364. (Grecia).
- Grasha, A (1994). A mater of style: The teaceher as expert, formal authority, personal modelo facilitator and delegator. En *College teaching*, vol 42. No.4
- Greenspan, M. (1992). The Spectrum Introduced: A Fists-Year Teacher's Project. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 40-41.

- Griffin, M. y Griffin, B. (1996). Situated cognition and cognitive Styles: Effects on Students' Learning as Measured by Conventional Test and Performance Assessments. *The Journal of Experimental Education*, 64, 4, 293 - 308.
- Guerrero, B (1988). Estilos de enseñanza y formación profesional docente en Educación superior en Venezuela. Trabajo de Ascenso a docente titular (inédito) Colegio Universitario de los Teques.
- Harrison, J., Fellinghan, G., Buck, M. y Pellet, T. (1995). Effects of Practice and Command Styles on Rate on Change in Volleyball Performance and Self-Efficacy on High-, Medium,- and Low-Skilled Learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328 - 339.
- Hernández, J. (2005). Un Modelo para Formar Estilos de Aprendizaje Crítico y Creativo en Educación Superior Universidad de Sonora Hermosillo, México Revista comportamiento Volumen No 7.
- Jick, T. D. (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action". *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24. Qualitative Methodology. December. P. 602-610.
- Khaled A. (2008). El efecto de la Enseñanza de la Educación Física, estilos en el logro de Habilidades para la vida de los estudiantes Departamento de PE, de la Universidad de Jordania Texto completo: No disponible Última modificación: 18 de marzo 2008.
- Khun, T. (1989). Las estructuras de las revoluciones científicas. Breviarios. Madrid: Fondo de cultura económica

- Kuhn, T. (1975). La estructura de las revoluciones científicas. Breviarios. México. Fondo de cultura económica.
- Langley, D. (1995). Examining the personal experience of student skill learning: A Narrative Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 2, 116 - 128.
- Lee, A. y Solmon, M. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 1, 57 - 71.
- Leontiev, A. (1981). Actividad. Conciencia. Personalidad/ - La Habana: Edit. Pueblo y educación, 1981. - 249 p.
- Lobato, C. (2000). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo Clemente Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco. Documento de uso docente.
- Lopez, R. A. (1994). Tesis para Optar por el Título de doctor en ciencias pedagógicas La Habana 1994
- Mariani, T. (1970). A Comparison of the Effectiveness of the Command Method and the Task Method of Teaching the Forehand and Backhand Tennis Strokes. *Research Quaterly*, 4, 2.
- Medina, J. (1996). *Valoración a nivel social y metodológico de la enseñanza recíproca durante el desarrollo de unidades didácticas deportivas en Educación Física*. En, M.A. Delgado, J. Medina, J. Viciano y R.Gutiérrez (Comps.), Formación Permanente e Innovación. Experiencias Profesionales en la Enseñanza de la Educación Física (pp.89 - 102). Granada: CFC.

- Medina, J. y Delgado, M.A. (1993). *Influencia de la Enseñanza Recíproca en la consecución de objetivos motrices y cognitivos, durante el desarrollo de Unidades Didácticas Deportivas en Educación Física*. I Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada. Granada. Sin publicar.
- Medley, D. (1979). The Effectiveness of Teachers. In P.Petearson y H.Walberg (Comps.), *Research on Teaching: Concepts, Findings and Implications*, Berkeley, CA McCutchan.
- Monterola, C (2002). Enseñar a enseñar. Escuela de Educación. Universidad Central de Venezuela. Disponible en [http:// www.cena.mec.org.0c/estierra/ dpto. /eventos/memo3.htm.consulta](http://www.cena.mec.org.0c/estierra/dpto./eventos/memo3.htm.consulta). Recuperado Noviembre del 2009.
- Morse, J. y Chung, E. (2003). "Toward Holism: The Significance of Methodological Pluralism". *International Journal of Qualitative Methods*. Vol. 2. N. 3. Article 2. Pp 12.
- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M. (1978). *La Enseñanza de la Educación Física. Del Comando al Descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós. (Trad.Orig.1972).
- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física. Paidos Educación Física Fundamentos. Editorial paidós. Impreso en España*.
- Mosston, M. (1990). "Las tres erres para los profesores: reflexionar, refinar y revitalizar". *Apunts: Educación Física y deportes*, (24) 30-44.

- Mosston, M. (1992). "Tug-O-War, no more: Meeting teaching-Learning objectives using the spectrum of teaching styles". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. January, 27-31.
- Mosston, M. y Ashworth S. (2001). La enseñanza de la educación física, la reforma de los estilos de enseñanza. Editorial Hispano Europea S.A. Barcelona España.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Eucación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. (Trad.Orig.1986).
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New: York: Macmillan Publisching.
- Mueller, R. y Mueller, S. (1992). The Spectrum of Teaching Styles and Its Role in Conscious Deliberate Teaching. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 5, 48 - 53.
- Muñoz, F. (2002). Alternativas pedagógicas para acortar la brecha entre el currículo real y el formal. Tesis doctoral. Doctora C. María Rosa Alfonso García. Tutora. Santa Clara. Cuba.
- Olsen, W. (2004). "Triangulation in Social Research: Qualitative and Quantitative Methods Can Really be Mixed". En: HOLBORN, M.: *Development in Sociology*. Causeway Press (En prensa).
- Oppermann, M. (2000). "Triangulation - A Methodological discussion". *International Journal of Tourism Research*. Vol. 2. N. 2. Pp. 141-146.

- Organización Internacional del Trabajo. (OIT) (2000). Programa de actividades sectoriales. La educación permanente en el siglo XXI: nuevas funciones para el personal de educación.
- Pankratius, W. (1997). Preservice Teachers Construct a View on Teaching and Learning Styles. *Action in Teacher Education*, 28, 4, 68 - 76.
- Pérez, R. (1994). El currículum y sus componentes hacia un modelo integrador/ Ramón Pérez Pérez Barcelona. Industrias Gráficas.
- Piéron, M. (1985). Análise de Tendências na Formação dos Professores das Atividades Físicas. *Horizonte*, 1, 5, 2-6.
- Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux Enseigner*. Paris: Education Physique et Sport.
- Pieron, M. (1995). "Research on the spectrum of teaching styles". Congreso AIESEP. Wingate. Israel.
- Piéron, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: FMH.
- Piña T. (2004). Estrategia de superación desde visiones de Educación permanente para los profesores de Educación Física de Saltillo, Coahuila, México. Tesis doctoral. Dra. María Rosa Alfonso García. Tutora. Tribunal Central de Ciencias Pedagógicas. Villa Clara, Cuba.
- Proios, M. y Proios, M. (2008). Los efectos de estilos de enseñanza de la gimnasia y baloncesto Ejercicios sobre moral de los niños de desarrollo dentro del marco

de Educación Física. *Revista Internacional de Educación Física*. 45 (1), 13-19. (Grecia).

Rosengardt, R. (1998) La capacitación y la formación en Educación Física. *Lecturas Educación Física y Deportes Revista Digital* – Buenos Aires – Año 3 No 11– Octubre de 1998.

S.E.P. (2000). *Antología de Educación Física*. Coahuila México, 1ª Edición.

S.E.P. Programa para la Modernización Educativa (1990-1994). Coahuila México, Talleres gráficos de la D.G.S.C.E.P. Agosto 1991.

Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Argentina . Ed. Lumen - Humanitas.

Sicilia, A. (1997). *Evolución del Conocimiento Escolar del Estudiante de Bachiller en Educación Física durante una Actualización Docente orientada hacia la Autonomía de la Enseñanza*. Un estudio de casos. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

Sicilia, A., y Brown, D. (2008). Revisión del cambio de paradigma desde la perspectiva frente a la no-contra Mosston noción de espectro de estilos de enseñanza en la pedagogía de la educación física: una pedagogía crítica. *Educación Física y Deporte Pedagogía*. 13 (1), 85-108. (España).

Silverman, S. (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 4, 352-364.

- Singer, R. y Chen, D. (1994). A Classification Schemme for Cognitive Strategies: Implications for Learning and Teaching Psycomotor Skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 2, 143 - 151.
- Smith, W. (1975). Strategies of Social Research. *The methodological imagination*. Prentice Hall. London.
- Solana A. (2003). Análisis y valoración de la responsabilidad de los alumnos de bachillerato utilizando la microenseñanza para el aprendizaje de los deportes. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Solmon, M. y Lee, A. (1996). Entry Characteristics, practice variables and Cognition: Student mediation of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 2, 136 – 150.
- Viciano, J. (1993). La investigación en la acción. Instrumento de formación permanente del profesorado y de innovación educativa. Congreso Mundial de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Granada.
- Viciano, J. (2000). Principales Tendencias Innovadoras en la Educación Física Actual. El avance del crecimiento curricular en Educación Física, En: *Lecturas: Educación Física y Deportes Revista Digital Buenos Aires*. Año 5. No. 19.
- Viciano, J.; Delgado, M. A. (1999). “La programación e intervención didáctica en el deporte escolar. Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza”, *Apunts*. 56, 17-24.
- Webb, E., Campbell, D., Schwartz, R. y Sechrest, I. (1966): *Unobstrusive Measures: Nonreactive research in the Social Sciences*. Rand McNally. Chicago.
- Zabala, A. (1995) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Edit. Graó.

ANEXO 1

1er cuestionario que se realizó y ya después se reestructuró realizándole varias modificaciones, hasta quedar validado por expertos en el área.

Cuestionario Estilos de Enseñanza en las clases de Educación Física

Nombre: _____

Fecha de nacimiento: Mes _____ Día _____ Año _____

Sexo: Hombre () Mujer ()

Escuela o escuelas donde labora _____

Antigüedad en la escuela _____

Antigüedad como maestro de Educ. Física _____

Fecha: _____

A continuación encontrarás una serie de preguntas sobre tus experiencias como maestro de Educación física sobre los Estilos de Enseñanza, para cada una marca el número que corresponda mejor en la aplicación de los estilos de enseñanza en las clases de Educación Física que se ha desempeñado. Por ejemplo a la pregunta ¿Qué tanto has aplicado los estilos de enseñanza? Debes responder marcando un número del 1 al 9 según corresponda a si los aplicas en la mayoría de las clases (9) o no los aplicas (1). En el ejemplo, el 8 que esta marcado indica que a esta persona SI los aplica constantemente.

1. ¿Que tanto has aplicado los estilos de enseñanza?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Aquí no hay respuestas correctas o incorrectas. Todas las preguntas son importantes; por favor no dejes ninguna sin contestar. Gracias.

1 ¿Consideras que los Estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo una clase de Educación Física?

Muy Negativamente

Muy Positivamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

2 ¿Conocías los Estilos de enseñanza cuando iniciaste tus clases de Educación Física?

Muy Negativamente

Muy Positivamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

3 ¿Cómo crees que te has desempeñado en las clases de Educación Física utilizando los Estilos de enseñanza?

Extremadamente Mal

Extremadamente Bien

1 2 3 4 5 6 7 8 9

4 ¿Los Estilos de enseñanza son claves para el desarrollo de una clase de Educación Física?

No para nada

Sí totalmente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

5 ¿Cómo crees que han influido los Estilos de enseñanza de la Educación Física en el desarrollo de las clases de Educación Física que has impartido?

Muy Negativamente

Muy Positivamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

6 ¿Has tenido cursos sobre los estilos de enseñanza recientemente digamos un año?

No para nada

Sí totalmente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

7 ¿Cómo relacionas las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?

Muy Negativamente

Muy Positivamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

8 ¿Qué tan difícil crees que sea utilizar los estilos de enseñanza?

Extremadamente Fácil

Extremadamente Difícil

1 2 3 4 5 6 7 8 9

9 ¿Qué tan bien sientes cuando utilizas los estilos de enseñanza?

Extremadamente Mal

Extremadamente Bien

1 2 3 4 5 6 7 8 9

10 ¿Cual estilo de enseñanza utiliza más?

11 ¿Te sientes preparado para utilizar todos los estilos de enseñanza?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

12 ¿El estilo de enseñanza de Mando Directo lo utilizas constantemente?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

13 ¿El estilo de enseñanza reciproca lo utilizas constantemente?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

14 ¿El estilo de enseñanza de Asignación de tareas lo utilizas constantemente?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

15 ¿El estilo de enseñanza de Descubrimiento Guiado lo utilizas constantemente?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

16 ¿El estilo de enseñanza de Libre exploración lo utiliza constantemente?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

17 ¿El estilo de enseñanza de Resolución de problemas lo utiliza constantemente?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

18 ¿Qué tan cansado te sientes cuando utilizas el estilo de enseñanza de mando directo?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

19 ¿Te parece adecuado utilizar más el estilo de Mando Directo?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

20 ¿Te parecen adecuado utilizar dos estilos o más de enseñanza en una clase de Educación Física?

No, para Nada

Sí, Extremadamente

1 2 3 4 5 6 7 8 9

21 ¿Conoces de otro estilo de enseñanza? Sí _____ No _____

Si es sí cual es _____

Lo as aplicado en las clases de Educación Física Sí _____ No _____

Cuestionario que se aplico a los maestros de Educación Física

Cuestionario para el análisis de los estilos de enseñanza utilizados en Educación Física, Nivel Primaria

A) Fecha de nacimiento: Mes Día Año

B) Sexo: señale el sexo que tiene con una cruz: Hombre () o, Mujer ()

Nombre de la escuela o escuelas	Antigüedad en la escuela años	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	Estatal	Federal	Antigüedad en años en el sistema

F) Antigüedad como maestro de Educ. Física _____

G) Cual es el promedio que tiene de alumnos por grupo en todas las escuelas

1ro _____ 2do _____ 3ro _____ 4to _____ 5to _____ 6to _____

Fecha de elaboración de este cuestionario: _____

Estimado Profesor(a):

Te invitamos a contestar el siguiente cuestionario sobre los estilos de Enseñanza en las Clases de Educación Física (EF). Interesa conocer **tu opinión como profesor(a)**. Lee atentamente las preguntas y piensa tranquilamente antes de contestar, señalando con una cruz la opción que consideres.

El objetivo es adquirir un conocimiento más profundo sobre los estilos de enseñanza y mejorar la calidad de la enseñanza en la E.F., esta información solo la va a conocer el investigador que está realizando este estudio.

Te agradecemos responder en forma objetiva y sincera, indicándonos lo que realmente conoces, haces o llevas a cabo en tus clases de E.F. ya que los resultados de este cuestionario tienen una gran importancia para nuestra investigación.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER

A continuación encontrarás una serie de preguntas, para cada una marca el número que corresponda mejor en la aplicación de las técnicas de enseñanza en las clases de Educación Física. Por ejemplo:

A la pregunta debes responder marcando con una cruz de acuerdo a la respuesta que tú consideres por ejemplo, (2) un número del 1 al 5. Es importante indicarte que hay otras preguntas dónde la respuesta será de otra forma para que pongas atención.

Todas las preguntas son importantes; por favor no dejes ninguna sin contestar.
Gracias por su colaboración.

IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN GENERAL

Debes responder marcando un número con una cruz del 1 al 5 según corresponda lo que tú consideres en las clases de Educación Física (EF).

1. ¿Consideras que los estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo una clase de Educación Física?

1	2	3	4	5
Nada necesarios	Poco necesarios	Necesarios	Muy necesarios	No sabes

2. ¿Cómo crees que han influido los estilos de enseñanza de la Educación Física en el desarrollo de las clases de Educación Física que has impartido?

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Bien	Mucho	No sabes

3. ¿Cómo relacionas las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5
Nada importante	Poco importante	Bien importante	Muy bien importante	No sabes

4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nada adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado	No sabes
---------------	---------------	----------	--------------	----------

CONOCIMIENTO, PREPARACIÓN, FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA. Debes responder marcando un número con una cruz del 1 al 5 según corresponda si los aplicas en la mayoría de las clases.

5. ¿Conocías los estilos de enseñanza cuando iniciaste tu carrera profesional en tus clases de Educación Física?

1	2	3	4	5
Nada conocidos	Poco conocidos	Bien conocidos	Muy bien conocidos	No sabes

6. ¿Desde cuándo conoces los estilos de enseñanza de la EF?

AÑO: _____

¿Desde cuándo estás aplicando los estilos de enseñanza con regularidad?

AÑO _____

7. ¿En el último año has asistido a cursos específicos de los estilos de enseñanza en EF?

Sí	No

¿Si es no hace cuantos años? _____

8. ¿Te sientes preparado para utilizar todos los estilos de enseñanza en EF?

1	2	3	4	5
Nada preparado	Poco preparado	Bien preparado	Muy bien preparado	No sabes

9. ¿En el programa de Educación Física describe los estilos de enseñanza?

Sí	No

10. ¿Cómo fue tu formación estudiantil para la aplicación práctica en los estilos de enseñanza en la EF?

1	2	3	4	5
Muy mala	Mala	Buena	Muy buena	No sabes

11. ¿Qué tipo de acciones crees según tu experiencia profesional se podrían implementar para mejorar la formación en los estilos de enseñanza?

12. En tu Formación Inicial (Universidad) ¿en qué asignaturas, consideras que recibiste contenidos relacionados con los estilos de enseñanza? *Marque una X por cada asignatura*

Didáctica de la educación física () Recreación () Pedagogía () y Evaluación de la educación física () y/o otras indica cual _____

13. ¿Cuántos estilos de enseñanza conoces? Número _____

Indícalos

14. ¿Los has aplicado en las clases de educación física?

1	2	3	4	5
Nunca	Alguna vez	Regularmente	Siempre	No sabes

15. En tu Formación Inicial (Universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza?

1	Curriculum (programa académico de la facultad)	
2	En especial una materia	
3	Extra curricular	
4	No había	
5	Otros	

16. ¿Las experiencias de tu formación sobre los estilos de enseñanza te han sido útiles para trabajar en las clases de Educación Física? *Marque una X, en caso de si tener, experiencia formativa por cada tipo de experiencia.*

		1. Útil	2. Bastante Útil	3. Muy útil
1	Formación universitaria			
2	Perfeccionamiento en áreas de EF			
3	Auto- aprendizaje			

SENSACIONES - DIFICULTADES CON LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Debes responder marcando un número con una cruz del 1 al 5 según corresponda si los aplicas en la mayoría de las clases.

17. ¿Cómo crees que te has desempeñado en las clases de Educación Física utilizando los estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5
Muy mal	Mal	Bien	Muy bien	No sabes

18. ¿Cuán difícil crees que sea utilizar los estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5
Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil	No sabes

19. ¿Utilizar los estilos de enseñanza te hace sentir forzado o presionado al realizar tus clases de EF?

1	2	3	4	5
Muy forzado	Forzado	Poco forzado	Nada forzado	No sabes

20. ¿Te ayuda mentalmente a desarrollar tu clase cuando utilizas algún o algunos estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5

No me ayuda	Me ayuda poco	Me ayuda	Me ayuda mucho	No sabes
-------------	---------------	----------	----------------	----------

21. ¿Qué grado de satisfacción profesional te ha dado la utilización de los estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5
Nada	Poca	Me ha dado	Mucha satisfacción	No sabes

22. ¿Cómo influyen los estilos de enseñanza para el logro de los objetivos?

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Influyen	Bastante	No sabes

NÚMERO DE VECES DE UTILIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Breve explicación muy sencilla.

Estilos tradicionales: el profesorado dirige todas las actuaciones del alumnado, Mando Directo y Asignación de tareas = tareas como método de circuito. Estilos participativos: el profesorado solicita al alumnado que le ayude en las correcciones de las tareas. Enseñanza recíproca (ER) = utilización por parejas. Grupos reducidos (GR) = utilización por grupos. Microenseñanza (M) = el alumnado participa en las correcciones, información de la tareas y está la frente de un pequeño grupo. Estilos socializadoras: el profesorado hace participar al grupo de clase con la intención de fomentar la participación del grupo como tal y aprovechando al dinámica del grupo para favorecer la socialización. Aquí se puede incluir el diálogo.

Estilos cognitivas: el profesorado implica al alumnado para intenta pensar, indagar y resolver problemas tanto de las tareas motrices así como en solución de problemas grupales (acciones tácticas, etc). Aquí se puede incluir la argumentación y el diálogo. Descubrimiento guiado (DG) Resolución de problemas (RP)

Estilos creativas: el profesorado implica al alumnado para que descubra e innove en la realización de las tareas, Libre Exploración (LE)

1.- Cuando trabajas el contenido de los cinco ejes temáticos del programa de Educación Física ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas con más frecuencia?

Debes responder marcando con una x él o los estilos que trabajes en cada uno de los ejes temáticos.

Tradicional.- MD.- mando directo, AT.-Asignación de Tareas. **Participativos**.- ER.- Enseñanza Recíproca, (M) Microenseñanza. **Socializadores**.- (D) Dialogo, Cognitivo.- (AyD) Argumentación y Dialogo, DG.- Descubrimiento Guiado RP.- Resolución de Problemas. **Creativos**.- (LE) Libre Exploración.

ESTILOS DE ENSEÑANZA

EJES TEMATICOS	MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
1.-Estimulación perceptivo motriz									
2.-Capacidades Físicas condicionales									
3.-Formación deportiva básica									
4.-Actividad física para la salud									
5.-Interacción social									

GRADO DE ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Señala con una cruz o un círculo la, o las técnicas que consideres.

Tradicional.- MD.- mando directo, AT.-Asignación de Tareas. Participativos.- ER.- Enseñanza Recíproca, (M) Microenseñanza. Socializadores.- (D) Dialogo, Cognitivo.- (AyD) Argumentación y Dialogo, DG.- Descubrimiento Guiado RP.- Resolución de Problemas y Creativos.- (LE) Libre Exploración

23. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza percibes que influyen más en tu labor docente y logra facilitar el aprendizaje de los alumnos de mejor manera?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

24. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más en las clases de EF?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

25. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza te hacen sentir más cansado física y mentalmente cuando llevas a cabo una clase de EF?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

ACEPTACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL MEDIO AMBIENTE FÍSICO, DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA, COMO FACTORES QUE INFLUYEN EN LA UTILIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.

Señala con una cruz o un círculo la, o los estilos que consideres.

Tradicionales.- MD.- mando directo, AT.-Asignación de Tareas. Participativos.- ER.- Enseñanza Recíproca, (M) Microenseñanza. Socializadores.- (D) Dialogo, Cognitivo.- (AyD) Argumentación y Dialogo, DG.- Descubrimiento Guiado RP.- Resolución de Problemas y Creativos.- (LE) Libre Exploración.

26. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza consideras que es más aceptado por los alumnos en las clases de EF?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

27. ¿De acuerdo a tu experiencia con cuál o cuáles estilos de enseñanza en la EF los alumnos desarrollan sus capacidades coordinativas?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

28. ¿Las autoridades de la institución opinan sobre tu estilo de enseñanza?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

29. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza de la EF es o son más aceptados en cada grado de 1ro a 6to?

	1ro y 2do	3ro y 4to	5to y 6to
Mando Directo			
Asignación de Tareas			
Enseñanza Recíproca			

Microenseñanza			
Dialogo			
Argumentación y Dialogo			
Descubrimiento Guiado			
Resolución de Problemas			
Libre Exploración			

30. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más para el contenido de programa?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
----	----	----	---	---	-----	----	----	----

31. Cuáles son los obstáculos más importantes para llevar a cabo los estilos de enseñanza? _____

32. Sugieres hacer investigación sobre más estilos de enseñanza específicas para la EF?

Si _____ No _____
¿Por qué?

Elaboró el cuestionario Profesor Julio Cesar Guedea Delgado maestro de la Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad Autónoma de Chihuahua México

MUCHAS GRACIAS

ANEXO 2

Hoja de observación: estilos de enseñanza

LISTADO DE CONTROL SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA (por bloques)

VALORACIÓN GENERAL			
1) ¿El profesor ha marcado el ritmo de ejecución de los ejercicios?:	Siempre	A veces	NO
2) ¿El profesor individualiza la enseñanza a través de los grupos?:	Siempre	A veces	NO
3) ¿El profesor posibilita que alumno lleve su programa individualizado?:	Siempre	A veces	NO
4) ¿El profesor posibilita la participación del alumno en la enseñanza?:	Siempre	A veces	NO
5) ¿El profesor posibilita la participación del alumno en la enseñanza por grupos reducidos?:	Siempre	A veces	NO
6) ¿El profesor posibilita la participación del alumno en la enseñanza a grupos de alumnos que dirigen la clase?:	Siempre	A veces	NO
7) ¿El profesor posibilita la socialización del alumno por medio del grupos?:	Siempre	A veces	NO
8) ¿El profesor posibilita el descubrimiento y la indagación dirigida del alumno?:	Siempre	A veces	NO
9) ¿El profesor posibilita la resolución de problemas por parte del alumno?:	Siempre	A veces	NO
ORGANIZACIÓN			
10) ¿El profesor mantiene una organización fija?:	Siempre	A veces	NO
11) ¿El profesor organiza la clase según niveles de ejecución?:	Siempre	A veces	NO
12) ¿El profesor organiza la clase según grupos por intereses?:	Siempre	A veces	NO
13) ¿El profesor favorece una organización libre e individual?:	Siempre	A veces	NO
14) ¿El profesor organiza la clase según los roles de observador y ejecutante?:	Siempre	A veces	NO
15) ¿El profesor organiza la clase según los roles de observador,	Siempre	A	NO

anotador y ejecutante?:		veces	
16) ¿El profesor permite la organización por medio de una dinámica de grupos planteada por el alumnado?:	Siempre	A veces	NO
17) ¿El profesor organiza clase de acuerdo con las tareas a resolver?:	Siempre	A veces	NO
INFORMACIÓN O INSTRUCCIONES			
18) ¿El profesor actúa como modelo en la ejecución de las tareas?:	Siempre	A veces	NO
19) ¿El profesor informa la manera de ejecutar los ejercicios para todos?:	Siempre	A veces	NO
20) ¿El profesor informa la manera de ejecutar los ejercicios según los grupos?:	Siempre	A veces	NO
21) ¿El profesor utiliza para informar hojas de tareas según los grupos?:	Siempre	A veces	NO
22) ¿El profesor informa por medio de programas individual de tareas?:	Siempre	A veces	NO
23) ¿El profesor informa de las tareas y de lo que hay que observar?:	Siempre	A veces	NO
24) ¿El profesor informa de objetivos relacionados con la cooperación, solidaridad, etc.?:	Siempre	A veces	NO
25) ¿El profesor informa y guía las tareas que tiene que descubrir?:	Siempre	A veces	NO
26) ¿El profesor informa de tareas o actividades pero no de la forma de ejecución o de resolver la situación?:	Siempre	A veces	NO
CORRECCIONES O FEEDBACK			
27) ¿El profesor corrige al alumnado de forma general y masiva?:	Siempre	A veces	NO
28) ¿El profesor corrige al alumno /a de forma individual?:	Siempre	A veces	NO
29) ¿El profesor permite la autocorrección del alumno?:	Siempre	A veces	NO
30) ¿El profesor se dirige para corregir al alumno observador?:	Siempre	A veces	NO
31) ¿El profesor permite expresar la opinión de los integrantes del grupo?:	Siempre	A veces	NO
32) ¿El profesor solicita y guía al alumno para se corrija aportando indicios?:	Siempre	A veces	NO

33) ¿El profesor solicita al alumno para se corrija y solucione sus errores?:	Siempre	A veces	NO
34) ¿El profesor realiza puestas en común sobre las soluciones a los problemas planteados?:	Siempre	A veces	NO
35) ¿El profesor permite que la clase sea dirigida por los alumnos?:	Siempre	A veces	NO
36) ¿El profesor permite varias soluciones en la resolución de problemas por parte del alumno?:	Siempre	A veces	NO
37) ¿El profesor ha realizado conteo rítmico durante la clase?:	Siempre	A veces	NO
RELACIONES SOCIO AFECTIVAS. CLIMA DE AULA			
1) ¿El profesor mantiene un control rígido de la clase?:	Siempre	A veces	NO
2) ¿El profesor no permite salirse de la tarea, no deja ninguna iniciativa al alumno?:	Siempre	A veces	NO
3) ¿El profesor permite que el alumno elija al compañero según algún criterio establecido: nivel, afinidad, etc.?:	Siempre	A veces	NO
4) ¿El profesor permite al alumno que corrija al compañero manteniendo una buena relación ?:	Siempre	A veces	NO
5) ¿El profesor permite que alumno establezca relaciones cooperativas con el resto del grupo?:	Siempre	A veces	NO
6) ¿El profesor permite autonomía en la realización de las tareas, resolviendo las mismas según sus posibilidades?:	Siempre	A veces	NO

Valoración general del estilo de enseñanza

DIMENSIÓN: Valoración general del estilo de enseñanza (VGE): Se trata de la identificación de indicadores que puedan permitir clasificar el estilo de enseñanza dentro de las seis categorías de los estilos de enseñanza: Tradicionales (TRA); Individualizadores (IND); Participativos (PAR); Socializadores (SOC); Cognoscitivos (COG) y Creativos (CRE). Como indicadores podemos considerar: Enseñanza masiva, todos los alumnos realizan las mismas tareas; enseñanza individualizada, los alumnos realizan tareas diferenciadas bien por niveles o intereses; enseñanza con participación del alumnado, los alumnos realizan roles tales como observador, anotador, etc.; enseñanza socializadora, el alumnado como grupo es el protagonista esencial así como el trabajo colaborativo, socializador, etc.; enseñanza con implicación cognoscitiva, el alumno tiene que buscar soluciones a las tareas de aprendizaje de forma guiada por el profesor o debe resolver problemas planteados por el profesor y enseñanza creativa, el alumno tiene indicaciones acerca de una búsqueda libre y creativa de las tareas a realizar. Ejemplo: “Quiero que en la clase cada uno siga su ritmo según su nivel de aptitud física”; “El alumno cambia de función de observador cuando yo lo indique”.

1. INFORMACIÓN O INSTRUCCIONES

DIMENSIÓN: Información o instrucciones (INF): Pretende identificar el tipo de información que da el profesor al principio de la sesión para realizar una presentación general de la misma. Se incluye también la información realizada por el profesor /a durante la sesión acerca de la realización de las tareas o sobre la organización de las tareas a realizar durante la sesión.

Son de tres tipos:

- **Información inicial general (IIG):** Información que se da al principio de la sesión como presentación de la misma.
- **Información inicial de la Tarea (IIT):** Presentación directa de la tarea, habilidad o situación motriz a realizar.
- **Información inicial de Organización (IIO):** explicación de las normas de organización del alumnado en las tareas, durante las explicaciones y evoluciones del grupo en la clase.

Ejemplo: “el contenido de la sesión de hoy es ver tipos de lanzamientos en baloncesto”; “Para realizar el pase desde el pecho tenemos que fijarnos que el balón parta de una posición flexionada de los brazos ..”; “Nos agrupamos en tríos en forma de triángulo” y “Lanzamos el balón y cada uno busca la forma mejor de que el balón bote y nos venga de nuevo a nosotros”.

2. **FEEDBACK**

DIMENSIÓN: Feedback (FED): Se trata de identificar la información que ofrece el profesor sobre la actuación del alumno /a tras haber recibido información previa y como reacción a la actuación del alumnado en la que se aporta conocimiento de la ejecución o de los resultados. También se considera si realiza preguntas relacionadas con lo que está realizando y cuando anima a la participación y realización de las tareas. Se atiende a los dos criterios expuestos:

- **Feedback General (FBG):** se dirige al grupo completo o parcial de alumnos (mínimo dos alumnos) para corregir alguna acción equivocada.

- **Feedback Individual (FBI):** se dirige directamente a un alumno para darle el conocimiento de la ejecución o del resultado de su acción.
- **Preguntas (PRG):** El profesor pregunta a alumno sobre la forma de resolver el problema motriz planteado

Ejemplo: “Fijaros todos, cuando vamos a lanzar el pie contrario al brazo ejecutar tiene que estar adelantado, venga quiero que todos lo repitáis tres veces el ejercicio”, ¿Cuál es forma mejor de conseguir más distancia con el lanzamiento de la pelota, al ver prueba?

3. ORGANIZACIÓN:

DIMENSIÓN: Organización (ORG): Se trata comprobar el tipo de organización que se lleva a cabo durante la clase. Se incluye en esta dimensión la posición y evolución el grupo de los alumnos, las formas distribuir a los grupos en la clase y la posición y evolución del profesor en la misma. Las manera de organizar la clase pueden ser: una organización estricta y masiva, una organización por subgrupos, una organización adaptada a los roles del alumno, una organización en la que se permite la dinámica grupal, una organización que permita la búsqueda y solución de los problemas motrices planteados por el profesor. También se incluye el tipo de sistema de señales y control de la clase.

Ejemplo: “Nos organizamos en filas de menor a mayor altura”; “Quiero grupos del mismo nivel”

4. INTERACCIONES SOCIOAFECTIVAS

DIMENSIÓN: Relaciones socioafectivas (RSA): Se pretende identificar el tipo de relaciones y control de la disciplina que establece el profesor en la clase. Se incluye el clima que se percibe en la clase y las relaciones entre los propios alumnos entre sí y entre el alumnado y el profesor.

Ejemplo: “Quiero que se hagan las cosas no por miedo al castigo sino por convencimiento”; “Quiero a todo el mundo en silencio pasando el balón, no estamos en el recreo”; “Hasta que no dé la orden de salida no se mueve nadie”