



UNIVERSIDAD NACIONAL DE RIO NEGRO

**“LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA
DEL NIVEL PRIMARIO”**

**TESINA PRESENTADA PARA CUMPLIR CON LOS REQUISITOS FINALES
PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN
FÍSICA Y DEPORTES**

AUTORA: PAOLA GABRIELA CUENCA

DIRECTOR: LIC. FERNANDO MARRON

OCTUBRE DEL 2015

Mail: paogabicuenca15@yahoo.com.ar

Por la presente nota informo a las autoridades académicas de la UNRN (Sede atlántica), que acepto la dirección de la tesina a cargo de la alumna Paola Gabriela Cuenca DNI 26.199.626.

Se informa al respecto que el tema de investigación sobre el que desarrollará su trabajo final la mencionada tesina refiere a " Los estilos de enseñanza en las clases de Educación Física del nivel primario"

Lic. y Esp. Fernando Marrón. DNI 13.808.780

Quiero dedicar este trabajo, a mi hijo Tomás, que ha resignado momentos de juegos y de aventuras compartidos conmigo para poder concretar este proyecto especial para mí.

A mi compañero de vida, Laureano, por la paciencia y su acompañamiento incondicional en estos años de estudio y trabajo.

A mis padres, que me han infundado como valores irremplazables, el estudio, la perseverancia, el trabajo, el esfuerzo y la dedicación para obtener todas las metas que me propusiera en la vida.

Quiero agradecer de manera especial, a mi Director Fernando Marrón, por su calidad profesional, su apoyo, acompañamiento, por la dedicación y la paciencia que ha tenido para llevar a buen puerto este trabajo investigativo.

A mis colegas, que han aceptado sin condiciones, ser parte de este trabajo, siempre muy predispuestos y animados en la tarea de enseñar.

Y a todos mis hermanos, cuñados, sobrinos, amigos, cercanos y lejanos, que me han brindado sus palabras de aliento cuando lo necesitaba y de alguna u otra manera, han colaborado para que esta nueva meta se concrete.

Resumen

El presente trabajo investigativo tuvo como objetivo general conocer los estilos de enseñanza impartidos en las clases de educación física del nivel primario de la ciudad de Viedma, Rio Negro. Teniendo como objetivos específicos saber sus preferencias, como son seleccionados los mismos, si se encuentran especificados en sus planificaciones, conocer si existen diferencias en la elección de los estilos, con respecto a si son noveles o expertos o según el género del docente y la influencia del contexto de las escuelas en la utilización de los estilos de enseñanza.

La metodología desarrollada fue mixta, mediante el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, siendo la recolección de los mismos a través de observaciones a las clases, cuestionarios y entrevistas a los docentes intervinientes.

Las conclusiones a las que arribamos nos permiten conocer que los docentes utilizan predominantemente los estilos de enseñanza tradicionales, utilizando en menor medida los estilos más innovadores y exploratorios.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	10
<u>1.1-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</u>	10
<u>1.2.-OBJETIVO GENERAL</u>	11
<u>1.2.1 Objetivos específicos:</u>	11
<u>2.-JUSTIFICACIÓN</u>	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	13
<u>1.-REFERENTES CONCEPTUALES</u>	13
<u>1.1.-Estilo de enseñanza</u>	13
<u>2.-EVOLUCIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA. SITUACIÓN ACTUAL</u>	17
<u>3.-CLASIFICACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA</u>	20
<u>4.- LA PLANIFICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA</u>	22
<u>5.-CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR NOVEL Y EL PROFESOR EXPERTO</u>	24
<u>6.-EL GÉNERO Y LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA</u>	27
<u>7.-EL CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO CULTURAL DE LAS INSTITUCIONES</u>	29
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	32
<u>1.-TIPO DE INVESTIGACIÓN</u>	32
<u>2.-LA POBLACIÓN</u>	32
<u>3.-LA MUESTRA</u>	32
<u>4.-TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</u>	32
<u>5.-CARACTERIZACIÓN DEL CONTEXTO EDUCATIVO DE LAS ESCUELAS</u>	33
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	38
<u>1.-PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS</u>	38
<u>1.1.-Matriz de las observaciones</u>	38
<u>1.2.-Las preferencias en los Estilos de Enseñanza</u>	51
<u>1.3.-Matriz de las entrevistas</u>	52
<u>1.4.-Las planificaciones didácticas</u>	57
<u>1.5.-Los estilos de enseñanza y su utilización en profesores noveles y expertos</u>	57
<u>1.6.-Los estilos de enseñanza y su utilización según el género del docente</u>	60
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	63
<u>1.-CONCLUSIONES</u>	63
<u>2.-RECOMENDACIONES</u>	66
BIBLIOGRAFÍA	67

<u>ANEXO A</u>	72
<u>CUESTIONARIO DEMEVI:</u>	72
<u>ANEXO B</u>	77
<u>ESTADO DEL ARTE 1</u>	77
<u>ANEXO C</u>	108
<u>PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA AL DOCENTE SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA</u>	108
<u>ANEXO D</u>	109
<u>REGISTRO DE OBSERVACIONES DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA</u>	109

Introducción

Al pensar en Educación Física, algunos años atrás se hablaba de gimnasia, fútbol, juegos, relacionando ese término con lo recreativo y lo lúdico, como una forma de entretener a los niños y mantenerlos ocupados en sus espacios libres. Actualmente, el término está más relacionado con una actividad que *hace bien*, ya no sólo como exclusiva de los niños y adolescentes, sino también para mayores, adultos y ancianos, siendo una actividad que mejora la salud, la estética, entretiene, ayuda a socializar formando grupos de amigos, pares, siendo extensivo la gran cantidad de ofertas y propuestas para todas las edades e intereses. En los últimos años, no podemos negar la difusión de los medios masivos de comunicación con respecto a los grandes beneficios que la actividad física ofrece a la salud física, psíquica y social, siendo una disciplina que ha crecido en status y es protagonista de múltiples investigaciones en los diferentes ámbitos en los cuales se hace presente en la actualidad. La educación física en el ámbito escolar, se puede considerar una disciplina de privilegio, ya que se hace presente en todos los sectores sociales dentro de la franja de edad escolar, otorgando variedad de contenidos específicos y aportando sus beneficios a todos los alumnos de las instituciones.

La Educación Física es una disciplina pedagógica comprometida con la recreación, transmisión y reproducción de la cultura del cuerpo y el movimiento. Es un espacio formativo autónomo que tiene un compromiso fundamental con la educación general de los niños y niñas, ya que constituye una práctica social y política comprometida con la educación integral de los sujetos. Su aprendizaje trasciende el espacio de 'la clase' para articularse como aprendizaje social complejo en el amplio espectro de la sociedad (Diseño curricular de la provincia de Rio Negro, 2011).

En varios documentos reconocidos sobre educación, se considera a esta especialidad como parte integral de la formación de los sujetos sociales:

“En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación

integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social.”

(Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente, 2009)

La clase de Educación Física debe ser un espacio que permita al alumno, conocer, crear y recrear, expresarse, comunicarse libremente con su cuerpo, no sólo con sus compañeros, pares, sino con el docente, recibir sus conocimientos y compartir las propias experiencias de quienes lo rodean. Sería absurdo pensar que una conducta motriz sólo se produce por factores físicos y prescindir de factores de orden cognitivo, afectivo y sociales. Pensar en la Educación Física únicamente como educación de lo físico es limitar su ámbito de acción (Araujo, 2006).

En este sentido, este trabajo tiene como finalidad conocer los estilos de enseñanza impartidos en la ciudad de Viedma, provincia de Río Negro, con el fin de reflexionar a partir de dicho dato, de que concepciones teóricas parten los docentes al realizar sus enseñanzas y de ese modo, preguntarse qué tipo de conocimientos estamos impartiendo en nuestros estudiantes, si más directivos o más participativos y socializadores. El presente trabajo tiene como preguntas claves para su investigación las siguientes: ¿se emplean todos los estilos de enseñanza en la clase de educación física?, ¿hay alguna preferencia en la utilización de los estilos de enseñanza?, ¿existe coincidencia entre el estilo de preferencia del profesor con el estilo que usa predominantemente?, ¿los estilos de enseñanza se encuentran especificados en la planificación didáctica?, ¿cómo son seleccionados los estilos de enseñanza a impartir por el profesor de educación física?, ¿existen diferencias en el empleo de los estilos de enseñanza con respecto a la experiencia laboral del docente y con respecto al género?, ¿se presentan diferencias en la elección de los estilos de enseñanza con respecto al

contexto socio cultural del alumno? Con las respuestas a estas preguntas, se llevarán a cabo conclusiones sobre la predominancia de los estilos de enseñanza utilizados por los docentes y su conocimiento sobre los mismos en nuestra ciudad.

Con tal fin, se tomarán dos escuelas de la ciudad, cada una con más de 300 alumnos de nivel primario, perteneciente una de ellas a un lugar céntrico de la ciudad y otra más alejado del mismo, perteneciendo a la zona periférica, cada una de ellas con características particulares.

La metodología aplicada se ha desarrollado a través de un proceso mixto o multimodal, proceso que recolecta y analiza datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al problema de investigación (Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006). La metodología se lleva a cabo mediante una triangulación de datos, siendo la recolección de los mismos por medio de un cuestionario de dos variables, positivo o negativo, entrevistas semiestructuradas a los docentes intervinientes en la investigación y observaciones directas a las clases de educación física de los mismos, en tiempos distantes entre ella para constatar evoluciones en los estilos propuestos o si los docentes utilizan un mismo estilo en el transcurso del año escolar.

La presente investigación en el primer capítulo nos muestra los antecedentes teóricos sobre la temática, haciendo hincapié en las principales investigaciones referidas al tema. El marco teórico se centra en los autores que estudiaron y profundizaron los estilos de enseñanza y su relación con diferentes temas como el género, la experiencia del docente y el contexto social de los alumnos. En lo metodológico, se realiza una descripción del tipo de investigación y la muestra que se llevó a cabo el trabajo, para su posterior análisis que nos llevará a las conclusiones que nos darán respuesta a los objetivos del trabajo investigativo. Los hallazgos nos muestran que la tendencia de los docentes es la utilización predominantemente de los estilos tradicionales, no presentándose puros, sino con algunas mezclas con estilos más innovadores y exploratorios, pero estos se presentan en menor medida.

Nuestra intención a partir de las conclusiones obtenidas es poder colaborar con los profesionales de la educación física, a conocer sobre los estilos de enseñanza predominantes en sus clases y mejorar, a partir de su reflexión, sus prácticas pedagógicas.

Capítulo I: El problema

1.1-Planteamiento del problema

El presente trabajo tiene como interrogante ¿Cuáles son los Estilos de Enseñanza impartidos en las clases de educación física en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma?

A partir de ella se desprender otros interrogantes para ayudar a llevar adelante el tema de investigación: ¿se emplean todos los estilos de enseñanza en la clase de educación física?, ¿hay alguna preferencia en la utilización de los estilos de enseñanza?, ¿existe coincidencia entre el estilo de preferencia del

profesor con el estilo que usa predominantemente?, ¿los estilos de enseñanza se encuentran especificados en la planificación didáctica?, ¿cómo son seleccionados los estilos de enseñanza a impartir por el profesor de educación física?, ¿existen diferencias en el empleo de los estilos de enseñanza con respecto al género y a la experiencia laboral del docente?, ¿se presentan diferencias en la elección de los estilos de enseñanza con respecto al contexto socio cultural del alumno?

Con estos interrogantes se quiere llegar a conocer y definir que estilos de enseñanza son impartidos en las clases de educación física en el nivel primario de nuestra ciudad y si los docentes tienen algunas preferencias, o como son seleccionados los mismos, si hay alguna selección dependiendo de los objetivos o el contenido, o si es una selección aleatoria, o si por el contrario el profesor desconoce otros estilos de enseñanza fuera de los que domina dentro de su clase específica.

1.2.-Objetivo general

- Conocer los Estilos de Enseñanza impartidos en las clases de educación física del nivel primario de dos escuelas públicas de la ciudad de Viedma, Provincia de Río Negro.

1.2.1 Objetivos específicos:

- Identificar las preferencias sobre los estilos de enseñanza impartidos por los profesores de Educación Física.
- Comprobar si existe correspondencia entre los estilos de enseñanza preferidos por el docente con respecto a los estilos que utiliza predominantemente.
- Determinar cómo son seleccionados los estilos de enseñanza utilizados por el docente y su correlato con la planificación didáctica.
- Determinar si existen diferencias en el empleo de estilos de enseñanza con respecto al género y a la experiencia laboral.

- Identificar si existen diferencias en la elección de los estilos de enseñanza con respecto al contexto educativo.
- Determinar si se emplean todos los estilos de enseñanza en las clases de educación física.

2.-Justificación

La importancia de esta investigación radica en conocer un aspecto del proceso educativo, en este caso, que estilos de enseñanza emplean los profesores de educación física en ejercicio en las escuelas primarias de nuestra ciudad. El estado del arte sobre la temática indica, que hay variedad de trabajos vinculados con el análisis de los estilos de enseñanza en la clase de educación física, pero ninguno de ellos realizado en nuestros contextos que nos permitan realizar inferencias. Si bien estos trabajos, aportan datos que analizan procesos en la enseñanza-aprendizaje, de intervenciones didácticas, revisan las oportunidades de aprendizajes que la escuela brinda a sus alumnos indagando específicamente en los estilos de enseñanza, todos hallazgos muy interesantes para nuestro trabajo cotidiano, pero los mismos no reflejan nuestro contexto que es particular y único.

En este sentido, se pretende conocer los estilos de enseñanza utilizados por los docentes, aspecto que permitirá la auto evaluación de los mismos y de las instituciones, una reflexión sobre nuestro trabajo pedagógico, con el fin de mejorar nuestras prácticas cotidianas, mirando las particularidades de nuestros alumnos y de los contextos donde se dan nuestras clases, en pos de mejorar la calidad de la enseñanza de la educación física.

Capítulo II: Marco teórico

1.-Referentes conceptuales

1.1.-Estilo de enseñanza. Para comenzar a delimitar conceptualmente la temática, vamos a partir definiendo el concepto de método, ya que términos como método educativo, estrategia educativa, modelo de enseñanza, técnicas de enseñanza, son utilizados en ocasiones como sinónimos y otras veces como conceptos diferentes.

Etimológicamente la palabra método proviene del griego “methodos”, término formado a su vez por “meta”(a lo largo) y “odos” (camino). Los métodos son caminos que nos llevan a conseguir algo que nos hemos propuesto.

Para Delgado, M.A. (1991):”Es un conjunto de momentos y técnicas, lógicamente coordinadas, para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos”. Para Gimeno (1981):”Desde el punto de vista didáctico el concepto de método, es uno de los términos más confusos y polivalente en sus significados. No posee una conceptualización clara ni unívoca; es un término polimórfico que adopta en su expresión múltiples formas”. No es científico señalar con el mismo término de método a lo que conceptualizamos como estilo de enseñanza, y, al mismo tiempo, denominarlo como estrategia en la práctica. Obviamente el rigor terminológico debe preocuparnos. El término método es ambiguo, por lo cual, su utilización será recomendable cuando nos referimos de forma general a la manera o modo de conducir o dirigir la enseñanza (Camacho y Delgado, N, 2002).

En 1998, el autor Siedentop, D. en su libro *Aprender a enseñar la educación física* realiza la diferencia entre estilos de enseñanza y estrategias de enseñanza y la distingue de la siguiente manera:

El concepto de estrategias de enseñanza hace referencia a las diferentes maneras utilizadas por los profesores para dar explicaciones, así como a los diversos papeles desempeñados por los alumnos. En cambio, los estilos de enseñanza se refieren a un clima de enseñanza y a los modos de organización utilizados para producir el aprendizaje de los estudiantes; se reconocen la mayoría de las veces observando las interacciones del profesor. El clima de enseñanza

puede ser negativo, positivo o neutro. Los profesores pueden ser dinámicos y relajados. Pueden interactuar más o menos frecuentemente con sus alumnos, ser más o menos estimulantes y provocadores. Los alumnos descubren el estilo del profesor a través de sus interacciones con la clase, con los grupos y con los individuos. La mezcla de todas las características de la interacción determina el estilo distintivo de cada profesor. Términos como agradable, atento, eficaz, exigente o distante se utilizan para caracterizar un estilo de enseñanza.

Siguiendo con las diferenciaciones entre las definiciones que utilizamos para expresar una idea, Contreras (1998) nos aporta algunas aclaraciones más sobre la definición de estilos de enseñanza:

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. El estilo, hace referencia a la forma particular de llevar la clase por cada profesor, o la relación entre los elementos personales y la materia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en todo caso, el estilo de enseñanza es la forma peculiar del profesor de interactuar con los alumnos y la materia objeto de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los momentos de este.

Hay autores que han definido concretamente que son los estilos de enseñanza, y entre ellos, citamos nuevamente a Delgado (Delgado, 1991 b, citado por Camacho y Delgado, 2002) que lo define de la siguiente forma:

Como el modo o forma que adopta las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo y a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir, (interacción didáctica de tipo técnico) así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos (interacciones socio-afectivas y organización-control de la clase).

Estamos de acuerdo con Mosston y Ashworth (1993) en considerar” los estilos de enseñanza, basados en la noción de no controversia, no se trata de destacar un estilo de enseñanza como contrario a otro estilo de enseñanza (...). No se trata de enfrentamiento sino de buscar, partiendo de lo que los une, en lugar de lo que los diferencia”.

Por consiguiente, podemos redefinir el estilo de enseñanza y tomarlo desde esta perspectiva para la siguiente investigación, como la manera, relativamente estable, en que el docente de manera reflexiva adapta su enseñanza al contexto, los objetivos, el contenido y los alumnos, interaccionando entre ellos y adoptando las decisiones justas al momento concreto de la enseñanza y aprendizaje de sus alumnos (Camacho y Delgado, 2002).

A partir de la indagación del estado del arte, podemos advertir varias investigaciones relacionadas al tema de los estilos de enseñanza, enfocadas desde distintas perspectivas. En su investigación Cuellar y Delgado (2001) destacan la tendencia de los profesores en adoptar los estilos participativos, individualizadores, creativos y socializadores. Se aprecia una valoración negativa hacia los estilos tradicionales, sobre todo en su concepción más estricta. Destacan en sus conclusiones también que los estudiantes de menor nivel social o escaso nivel de responsabilidad y autonomía parecen obtener mejores resultados en sus aprendizajes con el estilo de mando directo, no obstante, los alumnos que demuestran un nivel superior, parecen mostrarse más eficaces en los estilos de enseñanza de asignación de tareas y el inclusivo. Con respecto a la utilización en la implementación de estilos más tradicionales frente a otros más contemporáneos, algunos investigadores plantean que esto se debe por ser los estilos más fácil de realizar en el planteamiento y en la puesta de acción, ya que además el docente, al ser novel, no cuenta con la experiencia suficiente para plantear otros estilos de enseñanza (Moreno y Rodríguez, 1997). Otras investigaciones, como la de Arjona, S. (2007) llega a la conclusión que los estilos de enseñanza empleados en una sesión de cualquier actividad física hacen que afecte el tiempo de compromiso motor. Demuestra que un estilo de enseñanza en la que un alumno tiene una situación más participativa y mayor libertad de actuación (descubrimiento guiado) hace que el tiempo de compromiso motor aumente considerablemente con respecto a otros estilos en la que la única misión del alumno es escuchar y obedecer (mando directo). Sosteniendo que dependiendo del estilo de enseñanza, la calidad del gesto deportivo será mejor o peor. En el mismo sentido, Delgado, Medina y Viciano (1996), concluyen que existe una notable propensión hacia los estilos de enseñanza innovadores (activos), integrado por los estilos participativos,

individualizadores, creativos y socializadores y en menor medida el estilo de enseñanza cognoscitivo. Así mismo, se manifiesta una posición negativa hacia los estilos de enseñanza tradicional, sobre todo en su concepción más radical. En ellas se aprecia una exhaustiva búsqueda sobre los estilos que ofrecen mejores resultados en la enseñanza de los estudiantes, comparando y contrastando diferentes estilos entre sí. En este sentido, García (2006) manifiesta que a partir de la comparación entre estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje se observó que los docentes, en este proceso, no brindan oportunidades igualitarias a sus alumnos pues el estilo de enseñanza empleado no favorece a la generalidad de los alumnos.

En otros trabajos, se aclara que existe una falta de coincidencia, entre el propósito educativo que expresa el docente formalmente en la entrevista y el tipo de actividades de enseñanza que realmente lleva a cabo en la clase (Araujo, M. y Campos, M., 2006). Por su parte Arjona (2007) presenta una diferenciación interesante entre niñas y niños, otorgando a los niños mayor participación con respecto a las niñas con un estilo de enseñanza de descubrimiento guiado, teniendo sin embargo una participación mayor las niñas con el estilo de mando directo que sus compañeros varones. En este sentido, González (2013) señala teniendo en cuenta la variable sexo, las mujeres muestran una distribución por estilos de enseñanza más coherentes con postulados activos que los hombres, quienes presentan una media superior en el estilo académico, centrado en el profesor.

Otras investigaciones sostienen que se observa que el género tiene influencia a la hora de enseñar la educación física. La evaluación y los objetivos son elementos del currículo en los que se observan más diferencias, no así en la metodología. Los contenidos más utilizados por los docentes son las habilidades y destrezas, los juegos y la salud. Los menos utilizados son las actividades en la naturaleza y la expresión corporal. Las mujeres utilizan con más frecuencia la expresión corporal que los hombres. Se comprueba que los objetivos más valorados son los relacionados con desarrollar las relaciones socio afectivas y con propiciar un ambiente lúdico recreativo. El que menos desarrollan es el rendimiento físico deportivo. Las mujeres persiguen más el desarrollo de las relaciones socio afectivas y en secundaria mejorar la capacidad expresiva y

adquirir hábitos higiénicos y de salud. Con respecto a la metodología, la instrucción directa sigue utilizándose más que la indagación mientras que no se han encontrado diferencias significativas en función de la variable género (López Buñuel, Sicilia Camacho y Manzano Moreno, 2010).

En sus investigaciones, Cuellar y Delgado (2001) realizan conclusiones interesantes sobre los estilos de enseñanza, manifestando que la utilización de los mismos, ayuda a la planificación de las clases, aprendizajes técnicos y enseñanza de conocimientos, mejorando los resultados conseguidos en la enseñanza-aprendizajes. También resalta que la utilización de distintos estilos implica perfiles de intervención de didácticas diferentes.

La búsqueda de un profesor eficaz es una constante a lo largo de la historia, su estilo de enseñanza es un valor importante en todo proceso educativo dada la repercusión de la organización del material de estudio, su forma de comunicarse, la dirección de la clase, su rol orientador, consejero, facilitador del aprendizaje y transformador de la cultura, su nivel de control del alumnado, su imparcialidad, empatía, entusiasmo y su disponibilidad afectiva. Todas ellas son cualidades personales como pre requisito para el éxito de la enseñanza (González, M. 2013).

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 (Delgado, 1996). Lo cual pretendemos conocer nuestra realidad concreta en nuestra ciudad y colaborar con los profesionales de la educación física a mejorar sus prácticas pedagógicas.

2.-Evolución de los estilos de enseñanza. Situación actual.

Para revisar la historicidad del término, realizaremos una secuencia del concepto de estilo de enseñanza y cómo fue su evolución durante el tiempo.

Los estilos de enseñanza surgen en el marco del paradigma proceso-producto como un proceso de investigación para identificar al profesor eficaz. Su origen se le puede atribuir a Bennett durante la década de los sesenta, el inicio del que parte es que existen distintas formas de hacer en los docentes que

obtienen mejores rendimientos que otros. La manera de hacer diferentes y con éxito es el objeto de la investigación sobre los estilos de enseñanza (Contreras, 1998).

La variedad de comportamientos de los docentes, se agrupan en tres modelos iniciales de acuerdo a la dirección de la clase, que se definen como el autocrático, el democrático y el laissez-faire. Dentro de esta idea, Flanders (1979) propone dos estilos de enseñanza conocidos como directos e indirectos. El primero es aquel el cual se dan instrucciones, se hace uso de la exposición preferentemente, se critica al alumno, mientras que el estilo indirecto es aquel el cual el profesor acepta las ideas de los alumnos, plantea ideas y anima a los alumnos a la participación.

Por su parte Bennett (1977) enfrenta dos estilos, el tradicional y el progresista. Los defensores del estilo progresista creen poder lograr mejorar el desarrollo individual y social sin ser afectado el nivel académico, mientras que los que no acuerdan con dicho planteos lo hacen responsable de la disminución de los niveles o rendimientos académicos.

El verdadero cambio evolutivo se realiza cuando ven lo reducido de los planteos anteriores y tratan de responder a la pregunta ¿Con determinados alumnos y contextos hay estilos que den mejores resultados que otros? De allí en adelante los trabajos de investigación se dirigirán a identificar los estilos de enseñanza y a relacionar diversos estilos y los resultados del aprendizaje de los alumnos.

A modo de síntesis podemos identificar tres momentos, el primero que durante los años cincuenta y sesenta los estilos de enseñanza se definían a través de conceptos enfrentados y buscando validar que estilo era mejor. Más tarde, se buscó que cada docente construya su propia perspectiva mediante aquellas estrategias que se adapten mejor a su situación (Contreras, 1998).

En el ámbito de la educación física, Mosston en 1982 plantea la idea de estilo de enseñanza como aquel modo de hacer docente, pero en vez de describir conductas, el estilo propone mostrar cómo se pueden usar deliberadamente para desarrollar la interacción profesor-alumno en el proceso de toma de decisiones

y así definir el rol de cada uno. El concepto de estilo de enseñanza surge de la necesidad de identificar los comportamientos docentes, que actúa como puente entre estructura de la materia y la estructura del aprendizaje, tratando así de conseguir un profesor eficaz o una enseñanza eficaz (Contreras, 1998).

Actualmente se expone la idea que la elección del estilo por parte del docente está relacionado con factores como la historia del mismo en relación a los contenidos, sus habilidades personales y el ambiente físico en el cual enseña, sin olvidar los materiales necesarios para llevar adelante la clase. También manifiestan que el concepto de estilo de enseñanza ha perdido cierta vigencia, frente a otros más actuales como técnicas de enseñanza o técnicas de intervención. Desde el modelo de aprendizaje elaborativo reflexivo, se diferencian las estrategias didácticas y las técnicas de enseñanza. La primera se relaciona con el proceso general diseñado por el docente, incluyendo la totalidad de las variables del proceso, por lo cual los alumnos aprenden los contenidos de un área específica. Las técnicas de enseñanza se relacionan con los diferentes formas de comunicación, organización y con el tipo de tareas que el profesor plantea a sus alumnos de acuerdo a los contenidos de una clase (Gómez, R., s.f.)

Desde la práctica existe el convencimiento que el estilo de enseñanza va a depender de las características del alumno, objetivos de enseñanza, material, espacios disponibles, y que no valen en sí mismo para cualquier situación. En ningún modo se debe considerar que los estilos deben estar enfrentados, sino que se utilizará el más adecuado en función de los elementos antes mencionados.

En la realidad los estilos de enseñanza no se dan de una manera pura al modo en que son descritos teóricamente, sino que el profesor, durante su actuación, utiliza elementos que en pureza habrían de corresponder a otro estilo. Por otra parte, los profesores deben dominar la puesta en acción de diferentes estilos para posteriormente aplicarlos en función de la situación de enseñanza deseada” (Contreras, 1998).

3.-Clasificación de los estilos de enseñanza.

El concepto de *Espectro de estilos* de Mosston (1982) propone una elaboración teórica y un diseño operativo de estilos alternativos de enseñanza que de manera gradual movilizan a las dos partes, maestro y alumno, por los cuatro canales de desarrollo (físico, emocional, intelectual y social). Se sugiere un *Espectro* porque la mudanza de un estilo a otro implica secuencia en función de las variables y componentes de un comportamiento determinado. De este modo, manteniendo constantes todas las variables (y sus componentes) excepto una, emerge un nuevo estilo que es similar a su predecesor aunque diferente en cuanto a su contribución a un libre proceso de desarrollo.

Cada estilo dentro del espectro tiene su propia estructura operativa (...) que define y caracteriza el rol de la conducta del maestro y su influencia sobre el del alumno. En lo esencial, un estilo de enseñanza está compuesto de todas las decisiones que se toman durante el proceso enseñanza-aprendizaje a fin de inducir un estilo particular de aprendizaje (Mosston, M.1982).

(...)La idea que plantea de espectro de estilos es un camino que lleva de un estilo situado en el extremo a otro situado en el otro extremo contrario. A tal fin identifica los siguientes estilos: mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, grupos reducidos, programas individuales, descubrimiento guiado, resolución de problemas y la creatividad. Si identificamos el punto máximo teórico de todos los canales con un blanco denominado toma de decisiones independientes podemos luego decir que el punto mínimo teórico será el más alejado del blanco, es decir, aquel caracterizado porque el alumno toma el mínimo de decisiones, debiendo aumentar estas desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo para pasar a otro estilo (Contreras, J.O. 1998).

Muchos autores han tomado las diferentes clasificaciones de estilos de enseñanza que propone Mosston y han aplicado sus adaptaciones a los mismos. Para este trabajo de investigación tomaremos la clasificación que plantea Delgado Noguera (1991a) sobre los estilos de enseñanza.

Este autor señala los estilos de enseñanza tradicional, considerando en esta clasificación el mando directo, la modificación del mando directo y la asignación

de tareas, en donde describe que la enseñanza es basada en la instrucción directa, en donde el profesor ordena sin dar posibilidad a lo individual, ya que imparte la tarea que todos deben realizar, de la misma manera y con los mismos requerimientos, siendo el conocimiento de los resultados de tipo general y masivo. Otra clasificación de los estilos es el que fomenta la individualización, en el cual considera los trabajos por grupos, según niveles e intereses, la enseñanza modular, los programas individuales y la enseñanza programada. En estos estilos los protagonistas son los alumnos, ya que ellos pueden optar entre diferentes actividades, porque su profesor realiza tareas de enseñanza variando la complejidad de las mismas. El alumno adopta algunas decisiones con respecto a su ritmo de ejecución o a la tarea a realizar, siendo el conocimiento de los resultados aquí de tipo individual específico o no específico con respecto al contenido realizado. Siguiendo con la clasificación, se encuentran los estilos que da participación al alumno en su enseñanza, aquí se considera la enseñanza recíproca, los grupos reducidos y la micro enseñanza. Estos centran su atención en la participación de los alumnos en su enseñanza y en la de sus compañeros, en donde el alumno observa y emite conocimiento de los resultados a su par, siendo una enseñanza compartida en la cual el alumno interviene en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. También se encuentran los estilos que propician la socialización, en el cual se consideran los juegos de roles, la simulación social, el trabajo grupal y las diferentes dinámicas de grupo, siendo estos estilos los que hacen hincapié en los diferentes objetivos sociales y en los contenidos actitudinales, las normas y los valores. Aquí se da protagonismo al grupo, se plantean trabajos de tipo colectivo, priorizando el trabajo colaborativo en clase y no la ejecución individual. Otra clasificación son los estilos que implican cognoscitivamente al alumno en su aprendizaje, donde se contempla el descubrimiento guiado, la resolución de problemas y el planteamiento de situaciones tácticas. En ellos se aprecia un aprendizaje activo y significativo, donde se obliga a la indagación, a la experimentación motriz, donde se indica qué hay que realizar pero no como hay que resolver la tarea planteada, en el cual se pide al alumno que aproveche su propio feedback. La última clasificación que propone Delgado, son los estilos de enseñanza que favorecen la creatividad, en el cual se presentan aquí aquellos estilos que dejan libertad para la creación motriz, como la sinéctica con sus variantes, la libre exploración, la búsqueda de

formas nuevas, sin buscar objetivos de eficacia, donde el profesor actúa como simple estimulador y de control de posibles dificultades en la clase.

Hay que tener presente que en un estilo de enseñanza se destacan tres tipos de interacciones: la interacción de tipo comunicativo o técnica de enseñanza; la interacción de tipo organización-control o formas de organización de la clase y las interacciones de tipo socio-afectivo o tipos de clima de aula o disciplina de la clase (Delgado, 2002).

4.- La planificación en Educación Física.

La planificación tiene como objetivo poder definir hacia dónde vamos, como vamos a realizar lo que nos propusimos y como sabremos que hemos llegado a cumplir con nuestros objetivos. Estas cuestiones son fundamentales para nuestro trabajo docente, por el cual, el proceso de planificar tiene que ser un camino para desarrollar la enseñanza con coherencia, logrando un mínimo de eficacia y teniendo como referentes los objetivos planteados.

Con la planificación se deberán tener presentes todos los factores que influirán en la tarea docente, para ello es necesario la reflexión previa ante los posibles dificultades que se presenten, así también la previsión del material a utilizar, las instalaciones con la que contamos y las posibilidades de desarrollo de lo planificado, que no serían posible una vez iniciada la clase.

Definiremos la planificación como lo realiza Ramírez (2002) la cual acordamos y adherimos: “es una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz”. En este sentido, debemos entender la planificación como continua y secuencial toma de decisiones en base al resultado de un proceso de análisis y reflexión de la realidad en la que el docente está operando (Díaz Lucea, 1994, citado por Ramírez, 2002).

De acuerdo con Ramírez (2002), este distingue varias funciones de la planificación que creemos oportuno desarrollar para destacar la importancia de

la misma. Es necesario diseñar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula, éste pensado en el periodo completo, ya que asegurará la coherencia entre los distintos elementos que componen la enseñanza, con lo cual también servirá de evaluación del proceso. Se debe asegurar también la coherencia entre las intenciones educativas más generales, como las que define el diseño curricular, y la práctica docente, ya que la planificación es la que materializa la actuación concreta en el aula y/o patio, hace realidad las intenciones plasmadas en la planificación escrita. También es necesario promover la reflexión y revisión de la práctica docente, siendo ésta la que se convierte en una continua fuente de información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, para luego realizar posibles modificaciones en la planificación diaria y general. Se debe facilitar la realización de principios psicopedagógicos, ya que con la planificación se plantean diferentes principios como la autonomía, la adaptación, en la cual se desea que el alumno se apropie de ellos, lográndose con la planificación de actividades y procesos de adquisición de los contenidos enseñados. Y sobre todo debe servir planificar como información para la comunidad educativa, ya que brinda información para su propia autorregulación, para darles información a los propios alumnos de su proceso educativo, para los padres y la dirección, haciendo que las intenciones lleguen al alumno y se ayude a la toma de conciencia del trabajo a realizar.

Otros factores influyentes en la planificación son las características personales del profesor y del contexto educativo donde se realiza el proceso concreto de la enseñanza. En este sentido, nos parece importante señalar la caracterización que realiza Ramírez (2002) sobre esto. El autor toma como un factor influyente las características personales del profesor, ya que el mismo al planificar tiene un posicionamiento frente a las teorías de enseñanza, reflejando en su diseño sus creencias, sus valores sobre la educación física y su enseñanza y sobre sus alumnos. Plantea que si los profesores tienen escasa experiencia profesional, sus conocimientos para planificar vendrán de su aprendizaje sobre didáctica general que obtuvieron en su formación. En cambio, la experiencia docente, es sin duda uno de los factores más importantes, ya que cuanto más experiencia tenga, habrá más posibilidades que los otros factores pierdan importancia o queden configurados en ella. Es la propia experiencia docente

como la personal la que forma la idea del docente sobre los alumnos que posea. Esa idea que posee el docente es lo que hará que planifique de una manera diferente al de otros, ya que dará importancia algunos factores más que a otros. Otra característica que destaca, es el contexto, ya que sus características son fundamentales y el docente debe tenerlas en cuenta. El entorno de la institución como la escuela y sus características serán de influencia para la planificación, sobre todo a lo que respecta a instalaciones deportivas disponibles, número de profesores que desarrollen allí su práctica personal, para coordinar espacios y horarios. Y no se puede olvidar a los alumnos, ya que su edad, número, nivel de desarrollo (social, psíquico y físico), sexo, son elementos que harán tomar a los profesores decisiones importantes a la hora de planificar sus tarea docente.

5.-Características del profesor novel y el profesor experto

Sobre esta temática queríamos aclarar ambas concepciones, ya que en el presente trabajo llegamos a plantear dentro de los objetivos de investigación, si existirían diferencias con respecto a la utilización del estilo de enseñanza dependiendo si el profesor era novel, o recién iniciado en la carrera profesional, con otros docentes que ya tenían experiencia en la enseñanza de la educación física.

Al respecto indagamos en las teorías, concepciones que definieran cuando un docente es novel y hasta cuando se podría afirmar que este dejó de serlo para convertirse en un profesional con experiencia. De la revisión de la bibliografía se desprende que no existe un criterio único sobre cuando un docente empieza a ser novel y/o cuando deja de serlo; este periodo varía según el país donde ejerza este docente, y/o la concepción del investigador que ha fijado dicho criterio. Con la idea de dar una definición general, después de la literatura revisada, se puede considerar al docente novel aquel que ejerce su profesión en el campo profesional por primera vez durante el primer al séptimo año, existiendo diferencias dentro de su desarrollo profesional. Aunque esta definición es muy general, viene condicionado por la concepción que se tenga del docente con experiencia (González i Soler, 1996). Desde otro punto de vista y poniendo énfasis en la falta de experiencia práctica, se define al docente novel

como el individuo que no tiene experiencia o está recién ingresado en la actividad profesional (Villar, 1990, citado por González i Soler, 1996).

Cuando hablamos de profesor experto nos referimos no sólo a un profesor con, al menos, cinco años de experiencia docente, sino sobre todo a una persona con un elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que se requiere una dedicación especial y continua (Bereiter y Scardamalia, 1986, citado por García, C. 2008). Así, la competencia profesional del docente experto no se consigue con el mero transcurrir de los años. En este sentido, queremos diferenciar entre los profesores en función de la edad, como de lo que se ha denominado *expertise*.

Los individuos expertos tienen en común ciertas características que los diferencia, como la complejidad de las destrezas, siendo el experto el que realiza sus acciones apoyándose en una estructura diferente y más compleja que el novel, donde ejerce un control voluntario y estratégico sobre las partes del proceso, desarrollándose de manera más automática que el principiante. También el experto posee mayor cantidad de conocimientos que el principiante. Otra característica es la estructura de conocimiento. Los expertos poseen una estructura de conocimiento más profunda y de multinivel, con muchas conexiones inter e intra nivel, siendo la estructura de conocimiento del novel más superficial, con unas pocas ideas generales, con un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. La última característica que distingue a los expertos de los noveles es la representación de los problemas. El individuo experto atiende a la estructura abstracta del problema y utiliza una vasta variedad de tipos de problemas que están almacenados en su memoria, en cambio, los noveles están captados por el contenido concreto del problema y por lo cual, tienen dificultades para representarlos de forma abstracta (Bereiter y Scardamalia, 1986, citado por García, C., 2008).

Por todo lo anteriormente citado, entendemos que un profesor experto identifica las características de los problemas y de las situaciones que pueden pasar desapercibido por los principiantes o noveles. Su conocimiento está conectado y organizado alrededor de ideas importantes acerca de su disciplina específica.

Con respecto a los expertos, se ha planteado una diferencia muy interesante para destacar, los expertos rutinarios y los expertos adaptativos. Si bien ambos son expertos que siguen aprendiendo a lo largo de sus vidas, el experto rutinario adquiere un conjunto de competencias que aplica a lo largo de su profesión cada vez con mayor eficiencia. Por otro lado, el experto adaptativo es aquel que posee la capacidad de cambiar sus competencias para profundizarlas y ampliarlas continuamente. Por lo tanto, se plantea dos dimensiones en el profesional experto, la innovación y la eficiencia. El desarrollo solo de una de ellas puede que no apoyen un desarrollo adaptativo. La investigación muestra que los individuos se benefician más cuando hacen un balance entre las dos dimensiones. Varios programas están adoptando como meta el expertise adaptativo como estándar de desarrollo profesional (García, C, 2008). Con respecto al conocimiento experto, Imbernón (2012) en su artículo hace referencia al estudio sobre el conocimiento experto de los profesores, ya que parte de la idea que podría ser un referente importante para la formación del profesorado.

Desde el inicio de las investigaciones, en la década de los setenta, se estableció una relación muy estrecha entre el conocimiento experto y la capacidad para resolver problemas. El conocimiento experto se identifica por diferentes características. El conocimiento experto es abstracto, ya que posee la capacidad de relacionar las características superficiales de un problema con características más profundas, donde al relacionarlas, jerarquizarlas, permite detectar los aspectos más importantes del problema y aplicar los procedimientos adecuados. Es también operativo, los expertos confían en sus conocimientos operativos y los aplican de manera automática. Al aplicar una secuencia de procedimientos que se repiten en la práctica, resuelven los problemas con mayor rapidez. El conocimiento experto es estratégico ya que aplican los procedimientos prospectivamente, como un plan global de solución de todo el problema, evaluando también los resultados en relación con el objetivo global. En síntesis, de lo anterior se desprende que los expertos no solo saben más que los novatos, sino que saben de otra forma, por lo cual sus procesos de resolución de problemas son más rápidos, económicos y eficaces (Anderson, 1996, citado por Imbernon, 2012).

Para el presente trabajo investigativo, nosotros adherimos a las fases o estadios que propone Huberman (1989) en la carrera de enseñante, en el cual sitúa al maestro novel de uno a tres años de carrera en su fase de entrada/tanteo (Huberman, 1989, citado por García, C., 2008). Considerando al docente experto con más de cinco años en su profesión con diferentes programas de capacitación permanente.

6.-El género y los estilos de enseñanza

En las investigaciones revisadas, hay multiplicidad de trabajos con respecto a la actividad física y el género y otras temáticas en el mismo sentido. En cuanto a nuestro interés por explorar otras investigaciones con referencia al aspecto metodológico y más específicamente, a los estilos de enseñanza, hemos encontrado hallazgos que parten de la opinión del profesorado de educación física sobre la enseñanza de esa asignatura y se han analizado las diferencias en función de la variable género. Hemos observado que no existen diferencias significativas con relación a la metodología con respecto si el docente es varón o mujer. El trabajo también hace referencia que hay una ligera tendencia a que las docentes mujeres utilizan más el estilo de la indagación, pero los docentes reconocen que la instrucción directa la utilizan más que la indagación, siendo esta diferencia significativa (Sáenz-López Buñuel, P y cols. 2010). Con respecto al estilo de enseñanza de instrucción directa, este se utiliza significativamente más que la resolución de problemas confirmando opiniones de autores como Contreras (1994).

En el trabajo de Sáenz-López Buñuel, P y cols. (2010) se hace referencia a las diferencias en función de la variable género, observando una tendencia, no relevante estadísticamente, a que las docentes mujeres utilizan más el estilo de indagación, quizás por la relación con el contenido de expresión corporal, más elegido por las docentes mujeres. En este sentido, con respecto a los objetivos de enseñanza y a la evaluación, son elementos en los cuales hay más diferencias con respecto a si los docentes, son mujeres u hombres. Las mujeres utilizan con más frecuencia la expresión corporal que los hombres. Siendo los objetivos más valorados los relacionados a desarrollar las relaciones socio afectivas y con propiciar un ambiente lúdico recreativo. Las mujeres persiguen

más el desarrollo de las relaciones socio-afectivas en el nivel primario y en secundaria, mejorar la capacidad expresiva y adquirir hábitos higiénicos y de salud. Con relación a los instrumentos de evaluación, se observan en esta investigación, que los más utilizados son la observación sistemática y el trabajo de los alumnos. Los menos utilizados son los test físicos. Las docentes mujeres utilizan más el cuaderno del alumno, el trabajo del alumno, la observación sistemática, el trabajo práctico y la escala de actitudes.

Villaverde y cols. (2009) explican en su estudio algunas diferencias de género entre alumnos de secundaria entre 15 y 16 años, relacionado con la cantidad de veces de prácticas deportivas. Un porcentaje pequeño, aunque significativo, ya que son alumnas de secundaria, dicen no haber practicado nunca alguna actividad deportiva, presentándose causas como que el deporte les quita tiempo para estudiar y que no les gusta. También, la tasa de abandono de alguna actividad deportiva, es mayoritariamente por parte de las mujeres. Teniendo en cuenta la frecuencia y duración de la práctica, se encuentran diferencias con respecto al género, siendo mejores la participación masculina. Los varones practican más frecuentemente, con mayor intensidad y duración, se muestran más interesados en la práctica, presentan menores índices de abandono, en general pertenecen a clubes, les gusta competir más y tiene expectativas de práctica futura. Por lo cual, estos autores llegan a la conclusión que son más activos que las chicas. La mayoría del alumnado cree que las chicas pueden hacer cualquier tipo de deportes, pero sin embargo, hay un porcentaje elevado en creer que hay deportes más apropiados para chicas que para chicos. Siguiendo con la idea arraigada de presentarse deportes según el género del practicante.

Para González (2013) las docentes mujeres muestran una distribución de estilos de enseñanza más coherentes con postulados activos que los hombres, quienes presentan una media superior en el estilo académico, centrado en el profesor. También Arjona (2007) presenta una diferenciación entre niños y niñas con respecto a las clases de educación física. Les otorga a los niños una mayor participación con respecto a las niñas con un estilo de enseñanza de

descubrimiento guiado, teniendo sin embargo una participación mayor las niñas con el estilo de mando directo que sus compañeros varones.

A la hora de enseñar la educación física, se presentan diferencias en distintos aspectos de la enseñanza, dependiendo si el docente es hombre o mujer, pero centrándonos en nuestro trabajo particular, haciendo hincapié en los estilos de enseñanza, observamos según las investigaciones antes citadas, que en el aspecto metodológico específicamente, no se han demostrado diferencias considerables de acuerdo al género del docente. Presentándose según estos autores, la utilización del estilo de enseñanza tradicional mayoritariamente en las clases de educación física de nivel primario y secundario respectivamente.

7.-El contexto socio-histórico cultural de las instituciones

Al hablar de estilos de enseñanza, no podemos dejar de lado el tema del contexto, ya que la práctica educativa se da en un espacio y en un tiempo determinado que es único e irrepetible. En este sentido, Gimeno Sacristán (1998) nos aporta como la acción de cada individuo presente en una cultura determinada, hace que sus conductas compartan acciones que le pertenecen a su contexto particular:

“Así, los grupos de individuos implicados entre sí por un tipo de acciones que comparten, como pasa con los miembros de una familia, o como ocurre con las acciones en el marco de las instituciones escolares (que implican a profesores, estudiantes y padres) llegan a participar de una experiencia compartida de conductas, creencias, formas de comprender, de emociones y valores que les caracteriza como grupo y en la que no faltan los desacuerdos y los conflictos”

Cada institución educativa se presenta en un contexto, una historia particular y única, en la cual se deben analizar las prácticas educativas, que no son generales para todas las escuelas, sino específicas, ya que el docente lee el contexto, su historia, sus características, que lo ayuda a decidir y a plantear distintas estrategias de enseñanza para sus clases específicas. Teniendo en cuenta el contexto y su realidad particular, el docente al observar la práctica de su compañero debe pensar en que “la práctica que puede observarse en el

desarrollo de la educación es práctica anclada en esquemas personales que tienen una historia y en los cauces consolidados en la cultura, en las estructuras sociales (suma y producto colectivo), que también poseen su trayectoria” (G. Sacristán, 1998).

Si bien las instituciones educativas son pertenecientes a una misma ciudad, cada una de ellas tiene características que la hacen particulares, siendo también sus miembros sujetos de una cultura institucional particular y singular, ya que la acción de los sujetos no se dan en el vacío, sino en el medio cultural del que participan, el cual tiene incidencia sobre aquélla, dentro de las relaciones de reciprocidad marcadas por las acciones sociales (Weber, 1984, citado por Sacristán, 1998). En la misma dirección se puede hablar de una cultura escolar común para un determinado grupo, pero diferente a la de otros que forman comunidades con culturas separadas (G. Sacristán, 2001).

Al analizar el contexto escolar para planificar las clases, es necesario conocer, acercarse de alguna manera a ese contexto socio-cultural donde está inmerso la institución, quienes forman parte, de donde proceden esos niños y niñas que serán los actores principales de las clases y una de esas aproximaciones, al menos inicial, nos los acerca el Proyecto Educativo Institucional de cada escuela, a través de su análisis, nos aproxima a esas familias, a esos niños, a sus valores, creencias, a su relación con la actividad física, a esa realidad en donde se desarrollaran las clases. En la lectura de esa realidad concreta, debemos ser respetuosos con las diferencias. El pluralismo asegura el respeto y la estima por la diversidad, siendo la homogeneidad no tan buena, a la vez que garantiza la asimilación que necesita la integración en la sociedad. Reconoce las diferencia entre culturas, pero tratará de acercar las distancias mediante el dialogo reciproco, evitando el asimilacionismo unilateral y el rupturismo cultural separador (G. Sacristán, 2001). Si tenemos en cuenta lo que representa la cultura, “esta expresa una concepción del mundo y de la vida que todo grupo humano tiene y que ha ido configurando a lo largo de su experiencia colectiva, de forma que la cultura es lo que determina la identidad cultural”, por lo cual no se puede hablar de una única cultura, sino de diversas culturas en cada momento y lugar determinado, siendo esta transmitida

mediante los procesos de socialización a través de los cuales los sujetos hacen propios los diferentes elementos de la misma. (Lleixá, A. y cols., 2002).

Siguiendo en el mismo camino, con respecto al sistema educativo, en cuanto a lo prescripto, se debe tener en cuenta a los sujetos que lo conforman. A nivel de las políticas curriculares, del accionar institucional y del trabajo didáctico en el aula, los sujetos que forman parte de ellos, aceptan lo prescripto pero no de forma acabado, sino se producen permanentemente re significaciones de lo que se prescribe, ya que el accionar de los sujetos lo aceptan, lo rechazan, lo re definen y en definitiva lo transforman. Esto se especifica en cada institución, ya que estas son diversas, tienen una historicidad que retienen, acumulan una historia propia de desenvolvimiento, se inserta en una realidad particular donde las practicas curriculares que la anteceden y que contribuyen a determinarla, le aportan al proyecto institucional características propias. Los procesos curriculares precedentes han contribuido a establecer modos específicos de control y de apropiación en cada uno de los niveles antes mencionados. También en esta lógica, no solo el grupo escolar que trabaja en el aula es diferente del que trabaja en otra, las escuelas son profundamente diversas, donde también las gestiones políticas lo son. Como consecuencia, el curriculum resulta transformado, no hay forma que solo se crea que el mismo es concretarlo, cuando las condiciones en las que se desenvuelve constituyen factores que operan sobre él (Terigi, F.1999).

Capítulo III: Marco metodológico

1.-Tipo de investigación

El presente trabajo se ha desarrollado a través de un proceso mixto o multimodal, proceso que recolecta y analiza datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder al problema de investigación (Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006). La metodología se lleva a cabo mediante una triangulación de datos, siendo la recolección de los mismos por medio de un cuestionario de dos variables, positivo o negativo, entrevistas semiestructuradas a los docentes intervinientes en la investigación y observaciones directas a las clases de educación física de los mismos.

2.-La Población.

La misma está conformada por las escuelas primarias de la ciudad de Viedma, en todos sus ciclos, donde se focalizaran el análisis de los estilos de enseñanza de los docentes.

Se seleccionaran a docentes con distintas experiencia laboral. Se aplicaran observaciones de clase, entrevistas y cuestionarios a docentes. Se analizarán las planificaciones de los docentes, como otra fuente de información.

3.-La Muestra.

Para la investigación se seleccionaron dos escuelas de la ciudad de Viedma, públicas, de jornada simple, ubicadas una en el centro de la ciudad y la otra en un sector de la periferia. La selección reflejar los criterios de heterogeneidad de distintos contextos socio culturales de las escuelas.

4.-Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

A partir del mes de abril se comenzaron las observaciones directas del tipo externo a las clases de educación física de los docentes que fueron seleccionados al azar, dos de ellos que trabajaban en la escuela primaria nº 30 del centro de la ciudad de Viedma, Río Negro, y otros dos profesionales realizaban sus clases en la escuela nº 355 ubicada en la periferia de la misma ciudad. Las mismas se registraron en fichas con consignas generales sobre los estilos de enseñanza utilizados por los docentes, las fichas se encuentran en el anexo del presente trabajo.

Al finalizar las observaciones, se realizó un cuestionario de afirmaciones o expresiones de dos variables, positiva o negativa, siendo positiva las opciones si se está más de acuerdo con la afirmación y negativa si se está en desacuerdo con la afirmación. El cuestionario consta de 60 afirmaciones o expresiones, 10 afirmaciones por cada grupo de estilos de enseñanza, las mismas exponen los aspectos claves, esenciales de cada estilo, es decir, con la forma de intervenir el profesor en la clase. El cuestionario se denomina DEMEVI (1996) ya que fue diseñado por Delgado, Medina y Viciano y fue utilizado en una investigación en Granada, España, realizada en profesores en educación permanente y alumnos de quinto año de la facultad de ciencias de la actividad física. El cuestionario fue realizado al finalizar las observaciones, ya que no queríamos influir en el desarrollo de las clases que impartían los docentes del presente trabajo investigativo.

Otra fuente de recolección de datos fueron las entrevistas semi estructuradas que se desarrollaron a los docentes, finalizando las observaciones a sus clases, con el fin de contrastar los resultados de las observaciones con lo que los mismos manifiestan en las entrevistas sobre la utilización de los estilos de enseñanza.

5.-Caracterización del contexto educativo de las escuelas

A continuación se detallan los contextos de las instituciones en la cual se llevó a cabo la recolección de los datos, las presentes características se han recabado del Proyecto Educativo Institucional de las escuelas, las cuales son actualizadas todos los años por el personal docente.

La escuela primaria nº 355 Maestro Juan Carlos Tassara se encuentra ubicada en el barrio Gobernador Castello en la zona sur de la ciudad de Viedma. El barrio cuenta con todos los servicios (agua corriente, gas natural, cloacas y telefonía). El edificio fue construido conjuntamente por el Instituto Provincial de la Vivienda (I.P.P.V.) funcionando en un sector del edificio el Jardín de infantes nº 77.

La escuela ocupa toda el ala izquierda y parte de la derecha del edificio, contando con un total de siete aulas, sala de música, sala de plástica, sala de trayectorias escolares, biblioteca, dirección, secretaría, sala de maestros, baños de varones y de mujeres. Posee un pasillo cubierto en el sector izquierdo con salida al patio y la galería de entrada que comunica con los distintos sectores de la escuela, permite a su vez pasar al salón de usos múltiples (SUM). El patio exterior es amplio pero se encuentra dividido en dos sectores por la construcción del SUM, el cerco perimetral ha sido construido de material y rejas.

La escuela fue inaugurada el 29 de marzo de 1999, la matrícula fue creciendo lo que originó en el año 2002 el cambio a Primera categoría, por resolución nº852/02, creándose el cargo de vicedirector. En el año 2008 ya contaba con catorce secciones de primero a séptimo grado en turnos mañana y tarde.

La escuela tiene una matrícula numerosa, 307 alumnos, debido a que en el entorno cercano hay distintos barrios, y en general las familias optan porque sus hijos asistan a ella. Dichos alumnos provienen del Barrio Gobernador Álvarez Guerrero (Loteo Silva), General Lavalle, Las Flores y Gobernador Castello.

El perfil de la matrícula tiene características variadas, son familias que en su mayoría tienen empleo, aunque se presentan casos de desocupados y/o asistidos por el Estado. Se percibe, en general, un interés por valorar la educación, acompañan en los actos escolares y reuniones.

El nivel socio económico es el de clase trabajadora y bajo-precario en algunos casos. Cabe aclarar que hay aproximadamente 14 familias en un marco de riesgo social, bajo intervención de distintos programas sociales.

El personal de servicios generales está compuesto por siete porteros. Tres cumplen funciones en el turno mañana, tres en el turno tarde y uno en el turno

vespertino debido a que funciona una sección de la Escuela de Adultos y se realizan actividades organizadas por la Junta Vecinal del barrio.

El equipo de conducción y docentes está conformado por una directora, una vicedirectora, una secretaria, dos docentes con adecuación de tareas, catorce maestros de ciclo, cuatro maestros de Plástica, cuatro maestros de Educación Física, cuatro maestros de Música, dos técnicos en informática.

Se plantea una modalidad de gestión por consenso, de reflexión, de participación atendiendo a la inclusión, teniendo un eje vertebrador para construir un proyecto de escuela que atienda sus necesidades y debilidades teniendo en cuenta el objetivo que tiene una institución escolar en la sociedad.

Se presentan como fortalezas en la institución la solidaridad, el trabajo en equipo, el intercambio de experiencias, la buena construcción y estado del edificio, el importante equipamiento y recursos para el trabajo pedagógico, la buena matrícula escolar, la flexibilidad para trabajar, los vínculos saludables del personal docente y del personal de apoyo, la presencia de cooperadora escolar y las familias que en general, dan importancia a la educación de sus hijos.

Se presentan como debilidades para trabajar y superar, la discontinuidad en la asistencia de algunos docentes, disciplina y comportamiento de algunos alumnos, algunas reparaciones en el edificio, la articulación débil desde lo pedagógico con el Jardín nº77, la articulación entre grados y áreas especiales, la poca importancia al trabajo en áreas especiales por parte de los alumnos, dificultades en la expresión oral, escrita y corporal, y las dificultades en la adquisición de algunos conceptos matemáticos.

La escuela primaria nº 30 Eliseo Schieronni se encuentra ubicada en el centro de la ciudad de Viedma, en una manzana que podría denominarse “educativa” ya que en ella se encuentran tres edificios escolares, el jardín nº 87, el CEM nº 80 en el turno mañana, el CEM nº 84 por la tarde y el CEM nº 91 por la noche (los tres centros educativos de nivel medio en el mismo edificio), la escuela primaria nº 339 y la escuela primaria nº 30 (también ellas funcionan en el mismo edificio escolar).

La escuela primaria n° 30 se inaugura en 1965 como Departamento de Aplicación de la Escuela Normal funcionando en dos turnos. Observando su historia, se puede afirmar que fue la primera Escuela Normal de la Patagonia.

El 3 de marzo de 1993 debido al crecimiento de la matrícula y las nuevas políticas educativas provinciales, por resolución del Consejo Provincial de Educación, se desdobra la escuela primaria.

La escuela primaria n° 30 “Eliseo Ignacio Scheroni” continúa funcionando en el turno tarde mientras que en el turno mañana pasa a denominarse escuela primaria n° 339 “Maestro Aguiar”.

Desde lo edilicio cuenta con catorce aulas de clase, sala de laboratorio, sala de biblioteca, sala de computación, secretaría, dirección, sala de maestros, cocina, dos pabellones de baños para niñas y niños respectivamente y el baño de docentes. La escuela se conforma con catorce secciones distribuidas de primero a séptimo grado. Cada sección está conformada por un promedio de 25 alumnos, actualmente la matrícula es de 321 alumnos.

En el año 1999 ingresa una alumna a primer grado que es incorporada al Proyecto de Inclusión, recién en el año 2003 ingresa otro alumno al proyecto, contando actualmente con una matrícula de 10 en total parcial A. De ellos, seis alumnos cuentan con el apoyo de MAI (maestros de apoyo a la inclusión) en sede y cuatro son acompañados con docentes durante la jornada escolar. Este personal, cuatro en total, pertenece a la planta funcional de la escuela especial n° 22.

La planta funcional cuenta con catorce docentes de ciclo, dos maestros especiales de música, tres maestros especiales de educación física, tres maestros especiales de plástica, un referente tics, un secretario pedagógico y el equipo directivo formado por un director y un vicedirector.

El personal de servicios generales, cuatro en su totalidad, además de dedicarse a la higiene del edificio se encarga de servir la merienda. Ésta es provista por el Municipio.

La población que concurre a ella es sumamente heterogénea desde su constitución social y cultural, provienen de diferentes contextos barriales de la ciudad. Tres alumnos provienen de la ciudad de Carmen de Patagones (Buenos Aires) ya que por traslados de la familia viven en esa ciudad.

Es de destacar que las familias eligen la escuela del centro de la ciudad para enviar a sus hijos aunque en sus barrios cuentan con establecimientos educativos cercanos.

Para concurrir diariamente los alumnos utilizan como medio de transporte el colectivo, transporte escolar privado, autos particulares, taxi, algunos lo hacen en bicicleta y otros pocos caminando, ya que la distancia que recorren desde su domicilio hasta la escuela es en promedio mayor a diez cuadras.

Los padres en su mayoría son empleados de la administración pública provincial (entre ellos docentes y personal de la fuerza de seguridad), empleados de comercio, independientes y algunos se encuentran desocupados pero reciben planes sociales y asignación familiar por hijo/a.

La diversidad se hace presente en la escuela a través de sus alumnos, alumnas y familias. Los alumnos requieren hoy de un abordaje multidisciplinario que implique la responsabilidad, el compromiso y la continuidad de acciones que permitan trabajar en búsqueda de las mejores estrategias para abordar esta realidad escolar.

Capítulo IV: Análisis y presentación de los resultados

1.-Presentación y análisis de los datos

A continuación se detallan las consideraciones que realizamos sobre las características de las clases de los docentes observados, resaltando ciertos rasgos, características, que nos aproximan a los estilos de enseñanza utilizados por cada uno.

1.1.-Matriz de las observaciones

Profesor 1. Primer ciclo del nivel primario, con 9 años de experiencia laboral, profesor expertise, de género masculino, escuela céntrica

Cantidad de clases observadas: 7 clases en un período de 4 meses, desde mayo a agosto del 2014.

Posición geográfica dentro del grupo:

- predominantemente central
- central por momentos, luego recorre el espacio de clase(X)
- cambiante de forma permanente.

Durante la totalidad de las sus clases, la posición fue central para explicar la actividad, dar la consiga, mostrar alguna tarea o juego, luego recorre el espacio de la clase, aclarando dudas, resolviendo alguna situación conflictiva entre los alumnos, alentando a los niños.

Consignas y modos de comunicaciones (orales, visuales o ambas):

- Consignas dirigidas y descriptivas(6)
- Consignas abiertas y exploratorias(3)

Las consignas fueron predominantemente dirigidas y descriptivas, generalmente anunciando todo lo que los niños debían realizar. Hubo una clase en donde todas las consignas fueron exploratorias y abiertas, invitando a los alumnos a realizar los movimientos que ellos querían o imaginaban con ese material particular que el docente les entregó. También hubo oportunidades en donde las clases empezaron con

consignas dirigidas y al avanzar la misma, se propusieron actividades con consignas más abiertas y exploratorias. Todas las consignas fueron realizadas de forma oral y en el caso que los alumnos no entendieran la misma, el docente a través de una demostración aclaraba lo que estaba diciendo de forma oral.

Organización grupal:

- Actividades para todo el grupo(6)
- Actividades en grupos al azar(1)
- Actividades en grupos por niveles (nóveles y más avanzados)
- Actividades individualizadas
- Actividades en donde hay una enseñanza recíproca entre alumnos
- Actividades con resolución de problemas

En la mayoría de las clases, la organización grupal fue para todo el grupo, se trabajó en ocasiones por parejas, pero el docente siempre dirigió las clases, la actividad que debían realizar y de qué forma. En una clase en particular, se realizaron diferentes estaciones con diferentes actividades en las cuales, por grupos, debían pasar a una estación y cuando el docente sonaba el silbato, debían cambiar de estación, este cambio era dirigido por el docente, ya que los niños no podían determinar a qué estación pasar.

Intereses manifestados por los alumnos: Durante las clases observadas, ningún alumno manifestó algún interés en particular, alguna propuesta de juego o algún contenido por aprender.

Contenidos y actividades propuestas:

- Conocimiento y disfrute de la mayor cantidad de juegos: manchas, juegos de relevos, rondas cantadas.
- Exploración de las posibilidades de movimiento corporal: ¿cómo puedo llevar la hoja? ¿de qué forma? ¿con qué parte del cuerpo puedo llevar la

hoja que no sea con las manos? ¿imaginamos que es una patineta, como andamos arriba de ella? Etcétera.

- Ejercitación y desarrollo de habilidades manipulativas: voy hasta la línea picando la pelota, la hago rodar hasta la marca, trato de embocar dentro de la caja, aro, hay que derribar esas latas, paso a mi compañero y luego el me la pasa a mí, etcétera.
- Uso de un lado y del otro del propio cuerpo: picamos con la mano fácil, ahora con la mano que nos cuesta, pateamos con el pie que nos resulte más fácil, ahora con el que nos cuesta.
- Ajuste global de los movimientos a distintas situaciones del espacio-tiempo-objeto: picamos hasta la línea y volvemos, picamos la pelota bien fuerte y luego la agarramos, ahora la picamos bien fuerte y le pegamos con la cabeza, llevamos la pelota con el pie bien despacito hasta la línea y vuelvo y se la paso a mi compañero con el pie.

Rol del alumno durante la clase.

En todas las clases los alumnos participan en las propuestas presentadas por el docente con entusiasmo, realizando las tareas y juegos. Si se presenta alguna dificultad entre los alumnos el docente interviene, charlando con los alumnos y disipando las dificultades. Atienden las consignas, son ordenados y escuchan al docente. Ante las consignas abiertas y exploratorias, intentan buscar formas, maneras de moverse, atendiendo a lo que realizan sus compañeros, para copiar formas o buscar otras opciones de movimientos.

Explicaciones y conocimientos de resultados: Las explicaciones son en forma general, para todos con demostraciones en el caso que no quede claro que hacer. El docente luego de su explicación, el cual atiende que todos estén escuchando lo que deben realizar, recorre el lugar de la clase y llama algún niño si no está realizando la tarea como se la pidió, realiza aclaraciones, si es que la gran mayoría del grupo no respeta la consigna, los vuelve a reunir y vuelve a explicar la actividad. Orienta en el caso que el niño no pueda realizar lo solicitado, dando ejemplos de cómo puede llevar la pelota, pararse, etcétera. No hay una devolución o evaluación explícita hacia los alumnos de lo realizado en la clase.

Profesor 2. Segundo ciclo del nivel primario, con 5 años de experiencia laboral, siendo profesor novel, de género femenino, escuela céntrica

Cantidad de clases observadas: 7 clases en un período de 3 meses, desde junio a septiembre del 2014.

Posición geográfica dentro del grupo:

- predominantemente central(X)
- central por momentos, luego recorre el espacio de clase
- cambiante de forma permanente.

Predominantemente utiliza una posición central para dar las consignas, dar las explicaciones, muestra los ejercicios que los alumnos deben realizar y a medida que pasan los alumnos delante del docente, va corrigiendo si es necesario. Cuando distribuyó trabajos por grupos, recorre los mismos para realizar observaciones de lo que realizan, corrige y da ideas o propone diferentes movimientos a los niños para realizar los esquemas solicitados.

Consignas y modos de comunicaciones (orales, visuales o ambas):

- Consignas dirigidas y descriptivas(6)
- Consignas abiertas y exploratorias(4)

Las consignas en general se realizaban para todos los alumnos, los cuales tenían que seguir lo que el docente proponía, ya sea formas de caminar, girar, saltar, la manera de realizar la elongación, el tiempo que permanecían en un ejercicio y también se marcaba el tiempo de finalización del mismo. Pero hubo momentos, en la misma clase, que se realizaban consignas más abiertas, en donde los alumnos debían crear movimientos o formas de enlazar ejercicios o saltos para realizar un esquema, lo mismo al proponer un juego, se realizaba las consignas del mismo, las reglas básicas, pero luego cada grupo se movía y resolvían las situaciones según sus posibilidades. Predomina la comunicación oral y en ocasiones, como ayuda para comprender lo solicitado, muestra lo que se les pide realizar.

Organización grupal:

- Actividades para todo el grupo(5)
- Actividades en grupos al azar(5)
- Actividades en grupos por niveles (nóveles y más avanzados)(1)
- Actividades individualizadas
- Actividades en donde hay una enseñanza recíproca entre alumnos
- Actividades con resolución de problemas(2)

La organización grupal en general es planteada para todos, es decir la misma actividad, en un espacio delimitado, la cual hay que realizar lo que dice el docente, el ritmo que plantea, siguiendo la secuencia que va describiendo. Luego también se presentan actividades por grupos, en las cuales los alumnos en varias oportunidades ellos deciden como formar los mismos y hay momentos para crear secuencias de movimientos, enlazar giros y saltos para formar un esquema, también jugar juegos en los cuales los problemas a resolver se manifiestan en decisiones que deben tomar los alumnos con respecto a su posición, si tiene o no el objeto en posesión o si está o no marcado por un compañero. En una sola oportunidad, el docente separó dos grupos, en los cuales estaban los “que le salía la media luna” y en otro a los que “no le salía la media luna”, dejando un momento de práctica autónoma a los más avanzados, en donde los alumnos se observan y se corregían entre ellos, pero esto se dio sin una intención del docente (no se planteó en la clase esos roles específicos de los alumnos). En ese momento el docente estaba concentrado con los que no podían realizar el ejercicio, aplicando una metodología para esos alumnos.

Intereses manifestados por los alumnos: Durante las clases observadas, sólo en tres oportunidades los alumnos manifestaron al docente su disconformidad con algunas propuestas, como que “no jugaban nunca al hándbol y que tenían torneo con otras escuelas, que debían practicar”, además de manifestar que los ejercicios que proponía el docente eran muy difíciles, que no les salía, que necesitaban practicar más y también manifestaciones negativas hacia sus compañeros que no querían jugar lo que el docente proponía.

Contenidos y actividades propuestas:

- Planeamiento y resolución de acciones motrices que requieran un fuerte compromiso corporal en diversas y complejas situaciones de juego: el mono, con reglas básicas del hándbol, juego de hándbol 3 vs 3 en donde el arco es un aro puesto en el piso, la finalidad hacer gol, metiendo la pelota en el aro.
- Desarrollo global de la condición física general de acuerdo a la edad y posibilidades individuales: trote, en donde se van dando consignas como talones a la cola, rodillas al pecho, trote lateral, trote y al escuchar el silbato, salto en alto, aplaudo arriba, etcétera. Elongación de diferentes partes del cuerpo dirigido por el docente.
- Práctica de ejercicios y actividades gimnásticas en situaciones variadas y con intencionalidades diversas: práctica de media luna, rol adelante, vertical, enlaces de giros y saltos. Combinación de lo aprendido para presentar un esquema con los diferentes ejercicios en dúos y tríos.

Rol del alumno durante la clase: Los alumnos participan en las actividades, sobre todo cuando las consignas son a realizar por todos, donde el docente va dirigiendo la actividad y ellos deben seguir las instrucciones. Al separarse por grupo, si bien la gran mayoría realiza la tarea, hay un pequeño grupo (de 4 o 5 alumnos) que se ponían a hablar y luego retomaban su trabajo cuando el docente se acercaba. También se aprecia en los trabajos por grupo, donde se requiere que armen un esquema, se advierte que el que “dirige” el grupo, es el que tiene más experiencia, como tal vez un estímulo extra escolar. Cuando el docente da participación en la evaluación de sus compañeros, todos participan y opinan sobre lo que observaron, dando una calificación numérica consensuada a lo realizado entre todos los alumnos observadores y el docente.

Explicaciones y conocimientos de resultados: La explicación se da en general, para todos, atendiendo que todos escuchen, dando libertad de elegir un espacio de trabajo, cuando el mismo es por grupos. Los conocimientos también

son en forma general, cuando al observar el docente que la actividad no se está realizando como se planteó, si no se respetan reglas o si se está cometiendo faltas en el juego, se para la realización, se reúne a todos los alumnos, se vuelve a explicar, se aclara dudas, de porque es falta cierta conducta, se muestra si es necesario y luego se da la orden de volver a realizar la tarea. Cuando se trabaja en grupo, las correcciones se realizan de forma individual, a cada uno cuando se le pide que muestre el ejercicio. Al exponer los alumnos el esquema que prepararon por grupos, la evaluación es entre todos, pidiendo participación a los alumnos de lo que vieron, que aportarían para mejorar, que falto y consensuaron una nota numérica entre todos los alumnos y el docente ante lo realizado por sus compañeros.

Profesor 3. Primer ciclo del nivel primario, con 12 años de experiencia laboral, profesor expertise, de género femenino, escuela periférica

Cantidad de clases observadas: 8 clases en un período de 6 meses, desde junio a octubre del 2014.

Posición geográfica dentro del grupo:

- predominantemente central
- central por momentos, luego recorre el espacio de clase(X)
- cambiante de forma permanente.

El docente adquiere una posición central al explicar la actividad, dar la consiga y luego recorre el espacio de trabajo para observar el desarrollo de la actividad, si se respetan las reglas de juego, si es que no se ha entendido o hay algunos alumnos que dan vueltas, sin entender lo que hay que realizar, se los llama a todos, se los reúne nuevamente para aclarar dudas y repetir la explicación o modificar el juego, si percibe que es muy difícil y los alumnos no pueden realizar la actividad.

Consignas y modos de comunicaciones (orales, visuales o ambas):

- Consignas dirigidas y descriptivas(8)
- Consignas abiertas y exploratorias(1)

En casi la totalidad de las clases observadas, las consignas fueron dirigidas, describiendo lo que los niños debían hacer. Se debe resaltar que el docente ante alguna propuesta de juego, les cuenta una historia, situando a los alumnos en los roles que deben realizar para jugar el mismo y respetar las reglas. En una clase particular se empezó con una consigna más dirigida y se terminó con una propuesta, en donde los alumnos debían elegir entre todos a que jugar, las reglas que debían respetar y cuáles eran los roles de los participantes (brujos o colores). La comunicación fue en todas las clases de forma oral y acompañada de demostraciones por parte del docente, en ocasiones, el docente participaba de la actividad que los alumnos estaban desarrollando.

Organización grupal:

- Actividades para todo el grupo(8)
- Actividades en grupos al azar
- Actividades en grupos por niveles (nóveles y más avanzados)
- Actividades individualizadas
- Actividades en donde hay una enseñanza recíproca entre alumnos
- Actividades con resolución de problemas

La organización grupal en la totalidad de las clases son propuestas para todo el grupo, con juegos o actividades en donde participan todos a la vez, empiezan y terminan cuando suena el silbato. Si bien hubo trabajos por grupos, ambos trabajaron en el mismo espacio con juegos de persecución, o distintos equipos que por turnos intercambiaban roles, pero en función de la dinámica del propio juego. Los esquemas realizados con elementos fueron organizados por el docente, el cual estaba terminado y los alumnos solo practicaban los movimientos. Lo que se realizó con el mismo elemento antes de realizar el esquema, fue un juego usando ese recurso como un elemento del juego propuesto.

Intereses manifestados por los alumnos: En una oportunidad, en las clases observadas, los alumnos manifestaron querer jugar “a la mancha”, con lo cual el docente respondió que iban a jugar a la mancha una vez que hayan terminado

de realizar lo que estaban haciendo. Luego, en general, los alumnos participaron de las clases con entusiasmo ante las propuestas del docente, sin manifestar intereses en particular.

Contenidos y actividades propuestas:

- Utilización del lenguaje corporal en distintas situaciones de comunicación: esquemas para el día de la bandera, el día de la expresión, con acompañamiento de música y utilización de telas para realizar las mismas.
- Vivencia, conocimiento y disfrute de la mayor variedad de juegos posibles: manchas, lobos y ovejas, lobos, ovejas y campesinos, la bruja de los colores, cazadores de conejos, lobo está o no está, policías y ladrones, atrapando peces, perros y liebres.

Rol del alumno durante la clase: Los alumnos participan de las propuestas realizadas por el docente con entusiasmo, y si se presenta algún conflicto entre ellos, la docente los separa por un momento del grupo, habla con los que participaron del conflicto, aclara la situación y luego se incorporan a las actividades. Hay clases en donde los alumnos están más dispersos y es necesario que el docente intervenga continuamente para que puedan escuchar, para que se realicen las actividades, pero en la mayoría de las clases los alumnos participan sin demasiadas dificultades.

Explicaciones y conocimientos de resultados: Las explicaciones se realizan en forma general para todos, atendiendo que escuchen las consignas, estas acompañadas con demostraciones por parte de la docente. En la marcha del juego o actividad, el docente si ve que todos no están realizando la actividad respetando las reglas de juego, se dan explicaciones al grupo en la marcha, pero si se siguen de la misma forma, se para la actividad, se los reúne, se vuelve a explicar y luego se reanuda nuevamente. No se han apreciado durante las observaciones que el docente haya comentado algún tipo de resultado al alumnado. Generalmente se resalta al finalizar la clase, el comportamiento de

algunos niños, ya que al no respetar las reglas interfieren en la actividad, entorpeciendo la misma y sobre los peligros de seguridad que eso lleva al grupo.

Profesor 4. Tercer ciclo del nivel primario, con 2 años de experiencia laboral, profesor novel, de género femenino, escuela periférica

Cantidad de clases observadas: 9 clases en un período de 5 meses, desde mayo a septiembre del 2014.

Posición geográfica dentro del grupo:

- predominantemente central
- central por momentos, luego recorre el espacio de clase(X)
- cambiante de forma permanente.

La posición del docente es central al realizar las explicaciones, dar las consignas, luego mientras los alumnos realizan la actividad, pasa por los grupos de trabajo, realizando explicaciones, correcciones, aclarando dudas si es necesario.

Consignas y modos de comunicaciones (orales, visuales o ambas):

- Consignas dirigidas y descriptivas(8)
- Consignas abiertas y exploratorias(6)

En la mayoría de las clases hay una combinación de ambos tipos de consignas, ya que hubo clases en donde se empezaron con consignas más dirigidas y describiendo lo que los alumnos debían realizar y en otro momento de la clase, las consignas fueron de tipo más abiertas y exploratorias, donde los alumnos debían resolver la situación planteada por el docente con las reglas que les presentaba. También se plantearon a la inversa, las consignas primero más abiertas y luego más dirigidas. La comunicación fue predominantemente verbal y si era necesario, se reforzaba con demostraciones por parte del docente.

Organización grupal:

- Actividades para todo el grupo(7)

- Actividades en grupos al azar(4)
- Actividades en grupos por niveles (nóveles y más avanzados)
- Actividades individualizadas
- Actividades en donde hay una enseñanza recíproca entre alumnos
- Actividades con resolución de problemas(2)

Con respecto a la organización grupal, también hubo cambios durante la misma clase, ya que hubo momentos de actividades para todo el grupo, en el cual cuando no se respetaban las reglas, se paraba, se volvía a explicar y luego se reanudaba el juego y después se planteaban actividades por grupos, ya sea armados por la docente o por ellos mismos, en donde a pesar que el juego era el mismo para todos, cada grupo podía realizar ajustes, cambiar reglas, consensuar formas de jugar. También se apreciaron clases completas en donde las consignas era el juego por equipos, aplicando lo aprendido, respetando reglas básicas del deporte, como hándbol o vóley, en el cual se percibían situaciones y problemas a resolver para el alumno. El docente hacía de árbitro y durante el juego, explicaba reglas cuando las cobraba, intervenía cuando estaban realizando acciones que no podían realizar, ya que no eran permitidas para el juego, en donde los alumnos aprendían en el momento preciso de estar jugando.

Intereses manifestados por los alumnos: Los alumnos la mitad de las clases manifestaron a su docente diferentes intereses que lo transmitían sin dificultad, como la necesidad de “jugar más tiempo en la clase”, que “no queremos jugar los varones con las mujeres, porque ellas juegan muy mal”, también hay alumnos que manifiestan su deseo de jugar al futbol dentro de la clase y otros que desean jugar al hándbol. Y también hubo planteos de realizar torneos varones contra mujeres. A pesar de los planteos realizados a su docente, la mayoría de los alumnos participaban de las clases sin demasiadas dificultades, salvo alumnos que se le solicitaba quedarse un rato más después de la hora para poder charlar con la docente sobre sus actitudes y comportamientos durante la clase.

Contenidos y actividades propuestas:

- Práctica de actividades jugadas que integren la mayor variedad y riqueza de posibilidades de movimiento: manchas, juegos de relevos con y sin elementos, matanza.
- Elaboración de estrategias de resolución motrices individuales y grupales en relación a las problemáticas de juego: 3 atacantes vs 2 defensores, hay que tratar de esquivar la marca y encestar, ahora son 3 vs 3. En otra actividad, voy con dribling, hacemos un pase a mi compañero y luego se decide si realizar un pase o tirar al arco, según quien este mejor posicionado.
- Exploración y vivencia de juegos deportivos de distintas características: mini hándbol, mini vóley.
- Exploración de posibilidades y sensaciones corporales en actividades relacionadas a las capacidades físicas: trote, carrera de velocidad, elongaciones.

Rol del alumno durante la clase: Los alumnos participan en las tareas planteadas por el docente, pero en 5 clases, hay un pequeño grupo de alumnos que molestan a los que están trabajando, charlan entre ellos, interfieren en la actividad, intentan imponer su juegos con sus reglas, lo cual hace que el docente interrumpa la clase para llamarles la atención. Esto no se apreció en clases en las cuales se realizaba mini deporte o un juego pre deportivo, el cual era motivante para el conjunto de los alumnos y todos participaban sin molestar a sus compañeros.

Explicaciones y conocimientos de resultados: Las explicaciones se dan en forma general, para todos los alumnos, al dividirlos por grupos, pasa por los mismos realizando explicaciones, aclaraciones de dudas, correcciones, si advierte que las dificultades que se ven en general son las mismas, para la actividad, se reúne al grupo y se vuelve a explicar. Lo mismo ocurre cuando se está jugando, a medida que juegan, se van explicando las reglas y las faltas que se cometen. Al finalizar se da cuenta de lo trabajado, de los contenidos que vieron, se repasan aspectos técnicos que aplicaron en las clases y se hacen

sugerencias de como marcar, desmarcarse, pasar la pelota o recibir algún pase. También se plantean situaciones de comportamientos de algunos alumnos que interfieren en la organización de la clase. Mientras el docente realiza explicaciones, los alumnos elongan y hacen estiramientos, aunque no sucede en todas las clases observadas la misma organización.

Conclusiones de observaciones:

Tomando en cuenta las intervenciones, las formas de actuar de los docentes y el intercambio con sus alumnos, podemos describir, la utilización de consignas dirigidas y descriptivas, y en menor medida las más abiertas y exploratorias, esta diferenciación se aprecia más con 1º ciclo que con los otros, utilizando en éstos las dirigidas y descriptivas en mayor medida. También la organización grupal difiere por ciclo, las actividades para todo el grupo se aprecia mayoritariamente en 1º ciclo y la organización por grupos es más frecuente en 2º y 3º ciclo. Se presenta una posición central del docente cuando realiza las consignas, luego recorre el lugar de trabajo. Las explicaciones son para todos y las actividades también y de la misma forma, compartidas en menor medida con otras actividades por grupos con problemas motores a resolver. Los intereses de los alumnos fueron tenidos en cuenta, formando acuerdos entre los mismos y el docente. El rol del alumno es mayoritariamente participativo, aceptando las propuestas realizadas por el profesor. La comunicación es mayoritariamente de forma verbal y en menor medida visual (solo cuando es necesario). El conocimiento del resultado casi es inexistente, ya que se hace presente ante alguna evaluación, en el caso de segundo y tercer ciclo, donde la misma cobra importancia y nula en primer ciclo. Los estilos más tradicionales aparecen de inmediato ante alguna situación conflictiva, ya sea entre los alumnos o entre alumnos y docente (los primeros no realizan lo propuesto por el docente).

1.2.-Las preferencias en los Estilos de Enseñanza

Se han realizado un cuestionario a los docentes observados, con el fin de saber cuál es su preferencia sobre los diferentes estilos de enseñanza, estos hacen referencia a la clasificación que Delgado ha realizado sobre los mismos: EE tradicionales, EE individualizadores, EE socializadores, EE participativos, EE cognoscitivos y EE creativos. A través de la implementación de un cuestionario llamado DEMEVI denominado así por los creadores del mismo (Delgado, Medina y Viciana), se presenta 60 afirmaciones que corresponden 10 a cada uno de los estilos de enseñanza. Se responde con un signo positivo si uno está más de acuerdo con la afirmación y un signo de menos, si uno está más en desacuerdo con la afirmación, las mismas están distribuidas de tal forma que no queden ordenadas las afirmaciones por los mismos estilos al cual pertenecen. El cuestionario fue realizado a los docentes una vez que las observaciones a sus clases fueron terminadas, para no generar ninguna influencia a sus prácticas.

A continuación se ha realizado una media aritmética con las preferencias de los profesores sobre los Estilos de Enseñanza indagados (Escala de 0-10): Existe una tendencia positiva hacia los estilos socializadores y participativos en primer lugar con una media ambos del 8,25; en segundo lugar los docentes eligen los estilos individualizadores con una media del 7,75, siendo este estilo uno en los que se basan fundamentalmente en los alumnos. En tercer lugar se eligen los estilos creativos con una media del 7,25, luego le siguen los estilos cognoscitivos, con una media del 6,5 y por último, los estilos que han quedado como alternativa son los tradicionales, con una media del 3,5. Para ver los resultados de una forma más sintética, la siguiente tabla refleja las medias al respecto.

Tabla sobre la valoración de los EE de los profesores de Educación Física

Estilos de Enseñanza	Media Aritmética
EE tradicionales	3,5
EE individualizadores	7,75
EE participativos	8,25
EE socializadores	8,25
EE cognoscitivos	6,5
EE creativos	7,25

Elaboración propia sobre la base de la investigación de Carlos Alejandro Márquez (Revista electrónica Praxis Investigativa ReDIE, 2013)

1.3.-Matriz de las entrevistas

Las entrevistas se realizaron a cada docente una vez concluidas las observaciones y se formularon preguntas para generar un dialogo ameno entre ambos (las mismas se encuentran en el anexo del trabajo investigativo).

Los docentes si bien presentan preferencias en los Estilos de Enseñanza, estos no se corresponden con los utilizados cotidianamente, ya que los mismos van cambiando según el estado anímico de los alumnos, el contenido, o la disciplina y/o conducta que se tiene ese día en la clase.

“...en los grupos más chicos por lo general puedo utilizar el estilo que más me gusta, no siempre pero la mayoría de las veces lo puedo utilizar y ya a medida que voy avanzando en los ciclos, segundo, tercer ciclo y ni hablar en el secundario, yo creo que no siempre puedo utilizar el que a mí me gusta...” Prof.

1

“...por las características del grupo, la edad, por ejemplo en los grupos más grandes si hablamos de primaria sexto y séptimo, están en una edad en donde si vos no sos directo y le decís lo que tienen que hacer y lo vas marcando por

ahí no trabajan, también puede ser por problemas de conducta que no hacen caso quieren hacer lo que ellos quieren entonces yo tengo que imponerme...”

Prof.1

“...depende de las circunstancias, a veces ciertas formas de trabajo que ya tengo hay días que no me resultan, me ha pasado y otros días que sí, que trabajan muy bien, entonces es como que los días, los chicos vienen, los grupos vienen con ciertas características y ánimos de trabajar o cosas que surgen...”

Prof. 2

“...yo por ahí cuando planteo una clase e imagino como la voy a trabajar y después me sale otra cosa porque no había motivación en el grupo o yo no estaba bien o equis cosa o me olvide de traer algo en particular me hace cambiar muchas veces de lo que yo tenía pensado...” Prof. 3

“...hay varias características del grupo que me hacen elegir uno u otro estilo...” Prof. 3

“...si es un grupo muy indisciplinado utilizaría el mando directo, va depender también de como venga el grupo ese día...” Prof. 4

“...va a depender de factores climáticos, de factores psicológicos, como va a venir ese día el grupo...” Prof. 4

“...los tengo presente al planificar las actividades...en el contenido, por ejemplo en el caso que yo quiero dar un deporte pienso en el caso de la resolución de problema como va a influir esa actividad o no en el chico para poder resolver, si tiene que pensar, en el caso de un pase y recepción...” Prof. 4

Los estilos de enseñanza son seleccionados teniendo en cuenta las características del grupo, las actividades y como se encuentra en ese momento el grupo de alumnos. Si bien todos los docentes dicen tener en cuenta los estilos de enseñanza al planificar sus clases, solo un docente lo especifica en sus planificaciones.

“...en el caso de los ciclos más grandes utilizaría el mando directo para que no se desborde...va depender de como venga el grupo ese día.” Prof. 4

“...en el caso de los más chiquitos utilizaría el descubrimiento guiado...” Prof. 4

“...creo en los grupos que tengamos para revisar el estilo de enseñanza y también creo en la compañera de aula que se tenga, la maestra que esta toda la tarde prácticamente...” Prof. 3

“...una sola no, hay varias... (Características)” Prof. 3

“...no, encuadrarme en uno en particular no, es casi imposible diría yo, porque te digo eso va cambiando en función del grupo que tenes, de lo que quieres trabajar, de lo que el grupo te va permitiendo.” Prof. 2

“los grupos vienen con ciertas características y ánimos de trabajar...” Prof. 2

“...hay actividades que requieren de mucha colaboración, por ejemplo en gimnasia, cuando hacemos ejercicios de gimnasia requieren, esos contenidos requieren mucha colaboración por parte de ellas, que se ayuden entre ellas, porque yo soy una sola y por ahí no puedo estar ayudando u observando a todas lo que hacen y como lo van haciendo...” Prof. 2

“...si trabajamos el dribling sobre todo con el tema de hándbol o básquet que ellos aprendan a mirarse ellos y si cometen o no infracciones y a corregirlas, eso también requiere que ellos se observen entre ellos, entonces las actividades tienden a estar orientadas a ese trabajo de grupo y organizados por ellos.” Prof. 2

“...nunca me baso sobre un solo estilo sino voy cambiando de acuerdo a la dinámica del grupo y de acuerdo al contenido también que voy a enseñar.” Prof. 1

“...lo que primero tengo en cuenta es la dinámica del grupo, como está predispuesto el grupo para trabajar, hay escuelas o grupos que puedo utilizar el descubrimiento guiado, porque lo permite el grupo, la situación y hay lugares, grupos que no, como por ejemplo por algunos problemas de conducta, algunos

problemas sociales, interfieren directamente en las clases, que hace que yo tenga que cambiar mi manera de enseñar.” Prof. 1

“...de acuerdo a la planificación tengo en cuenta primero lo que yo quiero enseñar, digamos los objetivos e indudablemente también los contenidos, de acuerdo al contenidos va a ser más descubrimiento guiado o no, pero principalmente yo me baso en mis objetivos y en los contenido.” Prof. 1

“...si(los tengo en cuenta al planificar) porque los contenidos que se trabajan también requieren ciertos estilos, trato que ellos se ayuden mucho entre ellos...” Prof. 2

“no siempre los tengo en cuenta (para planificar), capaz que esta re mal pero no siempre.” Prof. 3

“...no los plasmo en una hoja o en la planificación en forma directa pero si los tengo al momento de planificar las actividades.” Prof. 4

Con respecto a la distinción en la elección de los estilos de enseñanza por ubicación geográfica de las escuelas, los docentes manifiestan que la elección de los mismos no están en función de la ubicación de las escuela, sí de las características del grupo mayoritariamente, aunque en las escuelas existen diferencias en lo referente al comportamiento, el contexto, a la motivación y necesidades que se expresan en los alumnos que integran esas escuelas con respecto al área.

“...en las escuelas de barrio me pasó que tuve que utilizar más el estilo de mando directo, casi resolverle la situación para que puedan trabajar...por las condiciones sociales más que nada que afectaban a la mayor parte del grupo no a todos pero esa mayor parte del grupo te va llevando a que vos cambies tu estilo y te tengas que imponer a ellos para lograr avanzar y abordar el contenido que vos propusiste.” Prof. 1

“es más variada (en las escuelas céntricas), a mí me tocó trabajar en los dos extremos y se nota la diferencia. No en todos los grupos de escuelas céntricas pero si en la mayoría, es digamos, más fácil para volcar los contenidos de una

manera más creativa digamos, por la historia que tienen, muchas veces están mejor predispuestos para trabajar, no siempre es así, pero bueno en la mayoría de los grupos que me tocó trabajar.” Prof. 1

“...no (encuentro diferencia) en general trabaje igual, tenía algunos grupos un poco más difíciles, por ejemplo tenía un segundo grado que era bastante complejo, había chicos bastante difíciles ahí(escuelas periférica), pero ...en principio uno va amoldando de a poquito, vas trabajando con ciertas consignas que son muy estructuradas al principio pero a medida que ellos van comprendiendo, y van conociéndote y que vos los vas conociendo y ahí se van incorporando a la forma de trabajo y he terminado trabajando de la misma manera que trabajo con el resto, por más que al principio cueste y trabajas con otros estilos de otra manera, más dirigido, más estructurado, después le vas incorporando cosas y ellos se van adaptando a las clases ” Prof. 2

“...el tema que por ahí no se concentran, eso es lo que me pasa a mí, no te escuchan las consignas, mi problema. (Respecto al grupo de escuela periférica)” Prof. 3

“...en la escuela de centro me encanta trabajar ahí, y porque te digo, porque tenes un acompañamiento de dirección, porque tenes un acompañamiento con la seño, es horrible el espacio para trabajar, tenes elemento pero no tenes espacio para trabajar, pero los chicos te escuchan, se llega más fácil a los objetivos de la clase, y obviamente tenes situaciones que por ahí...normales, de grupos normales, pero si se llega, las expectativas se logran más...se ve que tienen más estímulos.” Prof. 3

“... (Con las escuelas periféricas) son más limitados en cuanto a su imaginación, en sus pensamientos, están como más retraídos en cuanto a sus movimientos corporales, les cuesta expresarse un montón.” Prof. 3

“la escuela céntricas no tiene solo chicos céntricos, son chicos que van de los barrios periféricos, entonces no se en que va...yo creo que tiene que ver mucho de lo que es la dirección, como se plantea...” Prof. 3

“yo trabaje en una colegio céntrico, como te dije al principio, y bueno las chicas al hacer actividades extra escolares, es como que ya estaban bastante

avanzadas en el caso de hándbol, y necesitaban otras exigencias, que a lo mejor en otros colegios, por ejemplo alejados de la ciudad o barriales, es como que lo que uno le presenta o le propone como actividad es para ellos suficiente, entonces la exigencia es menor.” Prof. 4

1.4.-Las planificaciones didácticas.

Teniendo en cuenta las planificaciones didácticas de los docentes, de las cuatro planificaciones anuales, solo en una de ellas se encuentra especificados los estilos de enseñanza, pero se refiere a ellos como metodología.

Los docente manifiestan que en su gran mayoría tienen presente los estilos de enseñanza al organizar sus clases, más allá de estar o no explicitados en la planificación. Estos van cambiando prioritariamente por el aspecto actitudinal de los alumnos y su predisposición para el trabajo.

1.5.-Los estilos de enseñanza y su utilización en profesores noveles y expertos

En nuestra investigación planteamos el objetivo de conocer si habría diferencias al aplicar los diferentes estilos de enseñanza, con respecto si el profesor era novel o experto en las clases de educación física. Al desarrollar y caracterizar los distintos atributos que tienen los profesores noveles y los expertos, nuestro trabajo consistió en denominar esas categorías a los docentes observados y luego constatar la utilización de los estilos de enseñanza por los mismos docentes.

Una de las características que diferencia a los docentes noveles de los expertos, son los años que estos se encuentran trabajando en la docencia. Los noveles son aquellos que recién comienzan su tarea de enseñar, permaneciendo en este estatus dentro de los cinco años en su trabajo. Los expertos son aquellos docentes con más de 5 años en la docencia, con diferentes programas de capacitación permanente. En este sentido dos docentes se pueden considerar noveles respectivamente, uno con 2 años en la tarea docente y el otro con 5 años, considerando a los otros dos docentes, en este aspecto, como expertos en la tarea, uno con 9 años y el otro con 12 años en el trabajo profesional.

Con respecto a los otros atributos, aquí nos encontramos en la dificultad de caracterizar a los mismos, por la complejidad que lleva constatar el nivel de conocimiento de los docentes observados. Se considera a un profesor experto o expertise, con mayor cantidad de conocimiento en comparación con los noveles. Tienen un control voluntario y estratégico de la clase, un conocimiento profundo y de multinivel, considerando éste el conocimiento declarativo, siendo el qué de la estrategia, el conocimiento procedimental, el cómo se hace y el conocimiento condicional, el cuándo y el por qué utilizarla (Bereiter y Scardamalia, 1986). Además abstrae el problema, utilizando variedad de tipos de problemas almacenados en su memoria, identificando sus características, y posee un conocimiento conectado y organizado con ideas importante sobre su disciplina específica. En este sentido, los docentes más experimentados, poseen diferentes capacitaciones sobre su área, siguiendo con su formación después de haberse recibido como profesionales, en el cual uno de ellos, sigue actualmente en una carrera de licenciatura sobre educación física. También los problemas suscitados en las clases fueron resueltos de manera efectiva, actuando rápidamente a los imprevistos de la clase, como ser fenómenos meteorológicos, falta de materiales, problemas de disciplina entre compañeros y entre niños y docentes. Ante dificultades actitudinales, la mediación y los acuerdos con los niños fue inmediata, dando solución a las inquietudes y dificultades que se presentaron. Con respecto a los contenidos específicos del área, observamos la aplicación en las clases, de juegos motores específicos y generales, la utilización del lenguaje corporal, exploración de las posibilidades de conocimiento, ejercitación y desarrollo de habilidades manipulativas, uso de un lado y del otro del propio cuerpo y el ajuste global de los movimientos a distintas situaciones de espacio-tiempo-objeto. Ellos desarrollados en su nivel procedimental. Se observaron la utilización de consignas dirigidas, descriptivas, abiertas y exploratorias, formaciones en ronda, filas, hileras, trabajo en circuitos, para todo el grupo, con actividades con elemento y sin ellos. Hubo espacio para decidir juegos entre todos y en otras ocasiones, mayoritariamente las propuestas fueron realizadas por el docente. Teniendo en cuenta la utilización de los estilos de enseñanza, si bien se presentaron clases en donde se han hecho presente estilos más exploratorios y de resolución de problemas, predominantemente las clases de estos dos docentes fueron de mando directo, centradas en el profesor.

Teniendo en cuenta la descripción antes realizada, podemos inferir que estos dos docentes, ambos desempeñando su tarea en primer ciclo, ante su accionar durante las clases de educación física y sus características, podemos atribuirles el status de expertise.

Con respecto a los atributos de los profesores noveles, estos poseen menos conocimiento que los expertos. Un conocimiento más superficial, con unas pocas ideas generales, captando el contenido concreto del problema, sin poderlos representar de forma abstracta. Con menos registros en su memoria de tipos de problemas, por falta de experiencia, en donde ante la dificultad no pueden resolver los conflictos de forma automática. En este sentido, podemos inferir que ante las dificultades presentadas, los problemas tardaron más en resolverse, en ocasiones, no se pudo consensuar con el alumnado, permitiendo ciertas actitudes por parte de los niños ante la imposibilidad de mediar. Se presentaron oportunidades, en donde los niños impusieron sus actividades ante la del maestro, que seguía su clase, apartando al terminar la misma, a los niños que impulsaban estas situaciones. Con respecto a los contenidos del área, se observaron planeamiento y resolución de acciones motrices en diversas situaciones de juego, desarrollo global de la condición física general, práctica de ejercicios y actividades gimnásticas, práctica de actividades jugadas, elaboración de estrategias de resolución motrices individuales y grupales, exploración y vivencias de juegos deportivos y la exploración de posibilidades corporales a actividades relacionadas a las capacidades físicas. Hubo consignas tanto dirigidas como descriptivas y más abiertas y exploratorias, observándose combinación de consignas en las mismas clases, el trabajo con los alumnos fueron para todo el grupo en general y luego por grupos reducidos o viceversa, la utilización del material fue variada, el espacio también fue variando, pero esto fue por causas ajenas a la intención del docente. Con respecto a los estilos de enseñanza, hubo combinación de los estilos tradicionales, con otros más innovadores como la resolución de problemas y los grupos reducidos, pero estos fueron en menor medida. Aunque ante una situación de conflicto, los docentes recurrían a los estilos tradicionales del mando directo.

Teniendo en cuenta la concepción adoptada sobre profesores expertos, en ella está presente la diferenciación de expertos rutinarios y adaptativos. Aquí

encontramos algunos interrogantes, ya que no logramos realizar esta diferenciación en nuestros profesores observados. Una cuestión a tener en cuenta, es lo necesario de tomar una muestra más grande de docentes expertos, ya que consideramos que nuestro muestreo no es suficiente para demostrar el alcance de la clasificación de rutinario y adaptativo. O por el contrario, centrarse en las clases de acuerdo a las innovaciones y creaciones aportadas por el docente, con más de cinco años de experiencia en la tarea docente, y para ello consideramos que es necesario contar con un mayor número de observaciones.

Como conclusión, podemos inferir de acuerdo a lo observado, que no se han presentado a nivel cuantitativo, diferenciación en la utilización de los estilos de enseñanza en docentes noveles y expertos. Predominantemente los docentes, tanto noveles como expertos, utilizan los estilos tradicionales con mayor frecuencia que los estilos innovadores, pero su aplicación presenta diferencias con respecto a la experiencia profesional del docente, notándose en los profesores expertos, que sus procesos de resolución de problemas son más rápidos, económicos y eficaces, que los profesores noveles.

1.6.-Los estilos de enseñanza y su utilización según el género del docente

En el presente trabajo investigativo, se planteó como un objetivo, conocer si el género del docente influía en la utilización del estilo de enseñanza. En este sentido, se compararon las clases realizadas por un docente varón y otra mujer, considerándose ambos expertos y realizando sus prácticas pedagógicas en primer ciclo.

Con respecto a las clases observadas por el profesor hombre, experto, a cargo de primer grado, podemos describir que las explicaciones son en forma general, para todos, con demostraciones en el caso que no quede claro que hacer. El docente luego de su explicación, el cual atiende que todos estén escuchando lo que deben realizar, recorre el lugar de la clase y llama algún niño si no está realizando la tarea como se la pidió, realiza aclaraciones, si es que la gran mayoría del grupo no respeta la consigna, los vuelve a reunir y vuelve a explicar la actividad. Orienta en el caso que el niño no pueda realizar lo solicitado, dando ejemplos de cómo puede llevar la pelota, pararse, etcétera. No hay una

devolución o evaluación explícita hacia los alumnos de lo realizado en la clase. En la mayoría de las clases, la organización grupal fue para todo el grupo, se trabajó en ocasiones por parejas, pero el docente siempre dirigió las clases, la actividad que debían realizar y de qué forma. En una clase en particular, se realizaron diferentes estaciones con diferentes actividades en las cuales, por grupos, debían pasar a una estación y cuando el docente sonaba el silbato, debían cambiar de estación, este cambio era dirigido por el docente, ya que los niños no podían determinar a qué estación pasar. Durante la totalidad de las sus clases, la posición fue central para explicar la actividad, dar la consiga, mostrar alguna tarea o juego, luego recorre el espacio de la clase, aclarando dudas, resolviendo alguna situación conflictiva entre los alumnos, alentando a los niños. Las consignas fueron predominantemente dirigidas y descriptivas, generalmente anunciando todo lo que los niños debían realizar. Hubo una clase en donde todas las consignas fueron exploratorias y abiertas, invitando a los alumnos a realizar los movimientos que ellos querían o imaginaban con ese material particular que el docente les entregó. También hubo oportunidades en donde las clases empezaron con consignas dirigidas y al avanzar la misma, se propusieron actividades con consignas más abiertas y exploratorias. Todas las consignas fueron realizadas de forma oral y en el caso que los alumnos no entendieran la misma, el docente a través de una demostración aclaraba lo que estaba diciendo. Por todo lo anterior, podemos inferir que el profesor, está en una posición central, con mayoritariamente actividades dirigidas, para todos, con consignas dirigidas predominantemente, conduciendo la clase en todo momento, con pocas ocasiones para la exploración.

En el caso de la profesora, experta, realiza sus clases en segundo grado, en el cual podemos observar, que la docente adquiere una posición central al explicar la actividad, dar la consiga y luego recorre el espacio de trabajo para observar el desarrollo de la actividad, si no se respetan las reglas de juego, si es que no se ha entendido o hay algunos alumnos que dan vueltas, sin entender lo que hay que realizar, se los llama a todos, se los reúne nuevamente para aclarar dudas y repetir la explicación o modificar el juego, si percibe que es muy difícil y los alumnos no pueden realizar la actividad. En casi la totalidad de las clases observadas, las consignas fueron dirigidas, describiendo lo que los niños debían

hacer. Se debe resaltar que el docente ante alguna propuesta de juego, les cuenta una historia, situando a los alumnos en los roles que deben realizar para jugar el mismo y respetar las reglas. En una clase particular se empezó con una consigna más dirigida y se terminó con una propuesta, en donde los alumnos debían elegir entre todos a que jugar, las reglas que debían respetar y cuáles eran los roles de los participantes. La comunicación fue en todas las clases de forma oral y acompañada de demostraciones por parte del docente, en ocasiones, el docente participaba de la actividad que los alumnos estaban desarrollando. La organización grupal en la totalidad de las clases son propuestas para todo el grupo, con juegos o actividades en donde participan todos a la vez, empiezan y terminan cuando suena el silbato. Si bien hubo trabajos por grupos, ambos trabajaron en el mismo espacio con juegos de persecución, o distintos equipos que por turnos intercambiaban roles, pero en función de la dinámica del propio juego. El esquema realizado con elementos fueron organizados por el docente, acompañado de música, el cual estaba terminado y los alumnos solo practicaban los movimientos. Lo que se realizó con el mismo elemento antes de realizar el esquema, fue un juego usando ese recurso. En la marcha del juego o actividad, el docente si ve que todos no están realizando la actividad respetando las reglas de juego, se dan explicaciones al grupo en la marcha, pero si siguen de la misma forma, se para la actividad, se los reúne, se vuelve a explicar y luego se reanuda nuevamente. No se han apreciado durante las observaciones que el docente haya comentado algún tipo de resultado al alumnado. Con todo lo expuesto, podemos inferir que la docente tiene una posición central en la clase, con consignas más dirigidas que exploratorias, con actividades para todo el grupo, de la misma forma, con pocos momentos exploratorios, aunque se observaron actividades más relacionadas a la expresión corporal.

Teniendo en cuenta ambas observaciones, podemos concluir, compartiendo lo investigado por otros autores, que si bien se presentan diferencias con respecto al contenido del área, dependiendo si el docente es hombre o mujer, o a lo que respecta a otros aspectos de la enseñanza, con lo que se refiere a lo metodológico, más específicamente a los estilos de enseñanza, podemos inferir que el estilo del mando directo es el que se impone antes otros más innovadores,

aunque estos no aparecen de forma pura, ya que en la dinámica de la clase, estos van tomando características de otros estilos más exploratorios. Considerando, que si bien nuestra muestra es pequeña y esta tendría que aplicarse a una muestra mayor, en nuestro caso podemos afirmar que el género de los docentes no interfiere en la utilización de los estilos de enseñanza utilizados en las clases de educación física.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

1.-Conclusiones

A manera de conclusión provisoriamente y considerando alcanzar nuestro objetivo general que expresa llegar a conocer el estilo de enseñanza en las escuelas primarias de la ciudad de Viedma, podemos inferir teniendo en cuenta las observaciones de las clases, el cuestionario de opinión de los docentes y las

respectivas entrevistas, que los estilos que predominan son los tradicionales, con rasgos que lo distinguen, como son las consignas dirigidas y descriptivas, con una posición del docente central, en donde se recorre el espacio de trabajo, se plantean en su gran mayoría actividades para todo el grupo y de igual forma.

Estos estilos no se presentan puros, sino se van mezclando con otros estilos, se aprecian consignas más abiertas y exploratorias, en donde se dan trabajos por grupos, con problemas motores a resolver, que caracterizan rasgos que pertenecer a estilos más innovadores, como lo son los individualizadores, en estos últimos se prioriza los intereses del alumno y en menor medida. Así mismo aparecen los estilos cognoscitivos, en los cuales se presentan problemas motores a resolver por el alumno. La presencia de estos dos estilos no puede llegar a generalizarse como una tendencia innovadora ya que la muestra de ésta investigación no es estadística, pero nos parece interesante la mención para retomar ésta en futuras investigaciones.

Respecto a otros objetivos que se plantean en la investigación, por ejemplo, indagar si son utilizados todos los estilos de enseñanza, y en referencia al marco teórico sobre el que se sustenta esta investigación, se observó, tanto en las clases como en las entrevistas, cuando se refirió a los distintos estilos de enseñanza, los docentes pudieron clasificar tres o cuatro estilos, no teniendo muy en claro los mismos, manifestando en esa oportunidad, la necesidad de participar en capacitaciones en donde se refiera a esta temática como importante y necesaria, ya que solo lo recuerdan de su formación inicial. Los estilos de enseñanza más utilizados observados en las clases fueron mayoritariamente los tradicionales, con presencia de estilos individualizadores y cognoscitivo en su gran mayoría.

Con relación a otro objetivo, es si el docente tiene alguna preferencia con respecto al estilo de enseñanza y si estos se corresponden con los estilos que utilizan cotidianamente. Los docentes, en donde la mayor media obtenida expresan preferencias por los estilos participativos y socializadores, luego les siguen los estilos individualizadores, continúan los estilos creativos, luego los cognoscitivos y por último señalan como los menos preferidos los estilos tradicionales. Dichas preferencias no se corresponden con los estilos que el

docente utiliza cotidianamente en sus clases, pero manifiestan que son los estilos que les gustaría utilizar con mayor frecuencia.

Otra conclusión referida al objetivo, es que si se encuentran especificados en la planificación didáctica del docente los estilos de enseñanza que van a utilizar para cada contenido y objetivo a realizar. De las cuatro planificaciones analizadas, una sola los tiene especificado pero como metodología a nivel general, no individualizados para cada contenido o clase en particular. Si bien, en las entrevistas, ellos manifiestan que están presentes casi siempre antes de dar una clase, a medida que va desarrollándose la misma y dependiendo de la conducta del alumnado, el estilo va cambiando, siendo más directivo si el grupo se encuentra más indisciplinado y más exploratorio y de descubrimiento guiado, si los alumnos están mejor predispuestos a trabajar en la clase.

Teniendo en cuenta cómo son seleccionados los estilos de enseñanza a impartir en la clase, los docentes manifiestan que tienen en consideración diferentes aspectos para su elección. Consideran lo actitudinal en los alumnos, es decir, como se encuentran ese día para realizar la clase, el objetivo planteado, el contenido y el contexto presente. Aquí hacen referencia también al espacio físico, si tienen alguna actividad particular, externa a la clase de educación física y el factor climático.

Relacionado con la selección del estilo de enseñanza con referencia al contexto social de los alumnos, los docentes manifiestan diferencias con respecto a los alumnos de las diferentes escuelas, en lo que se refiere a la conducta, motivación y exigencia de los alumnos, siendo más utilizados los estilos tradicionales con los grupos de escuelas periféricas y teniendo más variedad en la utilización de estilos más innovadores en las escuelas céntricas. Hay que tener precaución con referencia a esas conclusiones, ya que no se puede afirmar que la totalidad de los alumnos de escuelas periféricas viven en la periferia de la ciudad y los niños de escuelas céntricas, viven en la zona céntrica. Si bien hay un porcentaje mayoritario de alumnos que viven en la zona de radio de las escuelas. A su vez los profesores manifiestan en sus entrevistas, que los grupos son distintos y que éstos son independientes de la ubicación geográfica de su lugar de procedencia y ellos no realizan la selección de los estilos

dependiendo de las escuelas en las cuales pertenecen los grupos, sino su selección es en base a los objetivos, contenidos, grupo de alumnos y de su motivación en ese momento específico de la clase.

Con respecto al objetivo en donde se plantea si existen diferencia con respecto a la utilización de los estilos de enseñanza, dependiendo si el profesor es experto o novel, como conclusión, podemos inferir de acuerdo a lo observado, que no se han presentado a nivel cuantitativo, diferenciación en la utilización de los estilos de enseñanza en docentes noveles y expertos. Predominantemente los docentes, tanto noveles como expertos, utilizan los estilos tradicionales con mayor frecuencia que los estilos innovadores, pero su aplicación presenta diferencias con respecto a la experiencia profesional del docente, notándose en los profesores expertos, que sus procesos de resolución de problemas son más rápidos, económicos y eficaces, que los profesores noveles.

En otro orden, focalizando la utilización de los estilos dependiendo del género del docente, basándonos en las observaciones, compartimos lo investigado por otros autores, que si bien se presentan diferencias con respecto al contenido del área, dependiendo si el docente es hombre o mujer, o a lo que respecta a otros aspectos de la enseñanza, con lo que se refiere a lo metodológico, más específicamente a los estilos de enseñanza, podemos inferir que el estilo del mando directo es el que se impone antes otros más innovadores, aunque estos no aparecen de forma pura, ya que en la dinámica de la clase, estos van tomando características de otros estilos más exploratorios e innovadores. Podemos afirmar que el género de los docentes no interfiere en la utilización de los estilos de enseñanza utilizados en las clases de educación física de las escuelas primarias de la ciudad de Viedma.

2.-Recomendaciones

Nuestras conclusiones nos aportan datos sobre un aspecto del proceso enseñanza aprendizaje de la educación física, más específicamente a lo que respecta a los estilos de enseñanza, considerando los estilos tradicionales como los más utilizados en las clases de educación física. En este sentido, se puede resaltar que nuestro currículo apunta a la integración de contenidos y a atender

la diversidad en nuestros estudiantes. Por lo cual, la utilización de un solo estilo, no sería lo recomendable, ya que estos debería variar tan cotidianamente como sea posible, ya que evitaría la monotonía que puede generar la repetición excesiva de las mismas actividades, pueden llegar a distintas formas de aprender de nuestros alumnos y posibilitar distintas herramientas de aprendizajes. No resaltamos unos estilos mejores que otros, pero si creemos que cada estilo apunta a intencionalidades diferentes. Por lo cual, es necesario seguir profundizando en estos temas y en otros nucleares, que no fueron abordados aquí, en futuras investigaciones que amplíen otros aspectos como las biografías de formación inicial de los docentes, los escolares o la influencia del contexto institucional. También nos parece interesante ampliar el concepto de profesor eficaz con el de competencias, valores, actitudes, como así también la necesidad de revisar las prácticas en función de esa tendencia tradicional de los estilos o vincular esa tendencia de los estilos tradicionales con la planificación didáctica, entre otros.

Bibliografía

- Aguilera y Ortiz (2009), Las investigaciones sobre los estilos de aprendizajes y sus modelos explicativos, Revista Estilos de Aprendizaje nº4, vol. nº4, obtenido el 2 de febrero del 2014 desde www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_4/Artigos/lsr_4_articulo_2.pdf
- Alvariñas, Fernández y López (2009), Actividad física y percepciones sobre deporte y género. Revista de investigación en Educación, nº 6, pp. 133-122, obtenido el 4 de febrero del 2014 desde <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Aragón Arjona, S. (2007), Efecto del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor y sobre la calidad final de un gesto técnico en el esquí alpino, Revista digital, Educación Física y Deportes, Año 11- Nº 104, obtenida el 22 de enero del 2014 desde www.efdeportes.com
- Araujo, M. y Campos, M. (2006), La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica, Ed. Educare, volumen 10.
- Cabrera Escalona, L. (2008), Los estilos de enseñanza dentro del calentamiento en las clases de educación física, Revista digital, Educación Física y Deportes, Año 13- nº 122, obtenida el 22 de enero del 2014 desde www.efdeportes.com
- Caldevilla, López, Balboa, Cantillo, Cintra y Boschen (2010), Los estilos de enseñanza, su utilización en la clase de educación física contemporánea, Revista Digital, Educación Física y Deporte, Año 14-nº 14, obtenido el 30 de enero del 2014 desde www.efdeportes.com
- Camacho, S. y Delgado, N. (2002), Educación Física y estilos de enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar. Ed. Inde publicaciones, I edición, Cap. I, pp. 27-32.
- Cano García y Justicia, J. (1993), Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje, Revista de Psicología General y Aplicada, 46(1), pp.89-99

- Contreras Jordán, O. (1998). Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Ed. Inde publicaciones edición, cap.15, pp. 278-281.
- Cuellar, M. y Delgado N. (2001), Estudio sobre los estilos de enseñanza en educación física, Revista digital, Educación física y Deportes, Año 5, nº 25, obtenido el 25 de enero del 2014 desde www.efdeportes.com
- Diseño curricular de la provincia de Río Negro (2011).
- Delgado, N. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el Deporte. Revista de Educación Física. Renovación de la teoría y de la práctica. Nº40, número especial.
- Delgado, N. (1998), Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de educación física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación permanente, Revista digital, Educación Física y Deporte, Año 3, Nº12, obtenido el 25 de enero del 2014 desde www.efdeportes.com
- García, C. (2008), El profesorado principiante, Inserción a la docencia. Ed. octaedro, Biblioteca latinoamericana, nº 20, Cap., pp. 12, 13 y 14.
- García, L. (1996), Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizajes de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. Monográfico: Estrategias y estilos de aprendizaje, Universidad de Murcia.
- García, R. (2006), Estilo de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de oportunidades, Tesis de maestría del Centro Chihuahuense de Estudio de Posgrado
- Gómez, R. (s.f.), Como enseñar: El estado del arte metodológico en educación física, obtenido el 25 de marzo del 2014 desde <http://www.accafide.com/documentos%20de%20consulta/v%20simposium/ponencias/PONENCIARA%20DALG%20D3MEZ.pdf>
- González i Soler (1996), La iniciación en la escuela del maestro novel, Tesis de la Universidad de Barcelona
- Imbernón, M. (2012), La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? REDIE. Revista electrónica de investigación educativa, 14(2), 1-9,

Obtenido el 6 de febrero del 2014 desde <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-imbernon2012.html>

- Lleixá, Flecha, Puigvert, Contreras, Torralba y Bantulá (2002), Multiculturalismo y educación física, Ed. Paidotribo, Barcelona.
- Manzano, Cerezuela, López y Bernal (2013), Análisis del compromiso motor en los diferentes estilos de enseñanza, Revista Digital, Educación Física y Deportes, Año 18, nº 185, obtenido el 3 de febrero del 2014 desde www.efdeportes.com
- Márquez, C. (2013), Uso de los Estilos de Enseñanza en Educación Física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. Revista electrónica Praxis Investigativa ReDIE, vol. 5, nº9
- Martín-Recio, F. (2003), Incidencia del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor, Revista Digital, Educación Física y Deporte, Año 9-Nº62, obtenido el 31 de enero del 2014 desde www.efdeportes.com
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009)
- Moreno, Conte y Rodríguez (1997), Análisis de la metodología aplicada en educación física, Trabajo presentado en el 3º Congrès de ciencias de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació, octubre, Lleida.
- Mosston y Ashworth (1996), La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza. Ed. Hispano Europea s.a. cap.1, pp. 20-21.
- Mosston, M. (1982). La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento. Ed. Paidós, cap.1, pp. 20-25.
- Peiteado-González M. (2013), Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente, Revista Estilos de Aprendizaje- nº11-Vol 11, obtenido el 31 de enero del 2014 desde www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_11/articulos/articulo_04.pdf
- Prado, García, Contreras y Moreno (2009), La educación física en la enseñanza y aprendizaje de las destrezas básicas motrices. Primera

Parte. Revista digital, Educación Física y Deporte, Año 13-nº130, obtenido el 26 de enero del 2014 desde www.efdeportes.com

- Recio-Martin, F. (2003), Incidencia del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor, Revista Digital, Educación Física y Deporte, Año 9,Nº62, obtenido el 2 de febrero del 2014 desde www.efdeportes.com
- Sacristán, G. J. (1998), Poderes inestables en educación. Ediciones Morata, Cap.1, pp. 50, 86 y 87
- Sacristán, G. J. (2001), Educar y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía. Ediciones Morata. Cap. IV, pp. 190, 194
- Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006), Metodología de la investigación, (4ª ed.), Mc Graw Hill Interamericana editores S.A.
- Siedentop, D. (1998). Aprender a enseñar la Educación Física. Ed. Inde publicaciones, cap.13, p. 276
- Terigi, F. (1999), Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio. Ed. Santillana
- Valenzuela, Sánchez, Fernández y Conde (2006), Incidencia de los enfoques de enseñanza tradicional y ludo técnico sobre las variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la iniciación al atletismo, Revista digital Apunts, 2º trimestre 2 (32-38), obtenido el 3 de febrero del 2014 desde recursos.crfptic.es:9080/jspui/bitstream/recursos/358/8/Incidencia%20de%20los%20enfoques%20de%20enseñanza.pdf
- Viciano Ramírez (2002), Planificar en Educación Física, Ed. Inde publicaciones

Anexo A

Cuestionario DEMEVI:

Conoce tu forma de enseñar y tu estilo de enseñanza personal.

Instrucciones para responder al cuestionario: Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo de enseñanza preferido. No es un test de conocimiento ni de inteligencia ni de personalidad. No hay límite de tiempo para responder al cuestionario. No te ocupará más de 15 minutos. No hay respuestas correctas ni erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas. Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem pondrás un signo de más (+) entre el paréntesis. Si por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, pondrás un signo de menos (-) entre el paréntesis. Por favor contesta a todos los ítems.

- 1- Estoy convencido/a que los contenidos de la Educación Física tienen que enseñarse en su mayoría a través de una enseñanza en la que el profesorado se centre fundamentalmente en transmitir los contenidos()
- 2- Intento que el alumnado trabaje cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje()
- 3- Pienso que con una enseñanza socializadora el trabajo de los contenidos actitudinales pasa a primer lugar()
- 4- Creo que con la utilización y ayuda de los compañeros/as de clase el alumnado puede disponer de más información sobre la ejecución correcta de las tareas de clase()
- 5- Prefiero utilizar una enseñanza mediante la búsqueda porque favorece la emancipación del alumno()
- 6- Considero que la enseñanza creativa es posible desarrollarla en todas las etapas evolutivas()
- 7- Procuro como profesor/a pasar inadvertido/a y pierdo el protagonismo en mi enseñanza()

- 8- Considero el redescubrir la verdad descubierta como esencial para el aprendizaje significativo()
- 9- Estoy convencido/a que las relaciones sociales y afectivas entre los observadores y ejecutantes pueden mejorarse si se evitan las rivalidades entre ellos()
- 10-Trabajar la socialización, como profesor me supone además un reto para trabajar en equipo()
- 11-Con las tareas individualizadas y significativas consigo un gran control de mi clase()
- 12-Aunque los grupos sean heterogéneos intento que todos realicen los mismos ejercicios()
- 13-Creo que, como norma general, los alumnos no están preparados para ser autónomos en una clase de EF()
- 14-Pienso que individualizar en la enseñanza de la EF tiene que ser una obligación dadas las diferentes características físicas y motrices de nuestros alumnos y alumnas()
- 15-Estoy seguro/a que el trabajo socializador prepara para la vida()
- 16-Creo que la participación del alumnado en la enseñanza favorece su responsabilidad()
- 17-Soy consciente de la importancia de los estilos de enseñanza cognoscitivos y los tengo en cuenta en mis planificaciones y cuando actúo en la clase()
- 18-Creo que la meta principal de la educación ha de ser crear hombres capaces de hacer cosas nuevas()
- 19-Pienso que el alumnado debe tener la posibilidad de crear nuevas formas de movimiento y no realizar siempre ejercicios estereotipados()
- 20-Creo que la técnica de enseñanza mediante la indagación y los estilos de enseñanza cognoscitivos son los que tiene que realizarse fundamentalmente en la EF escolar()
- 21-Pienso que una persona que sabe realizar ejercicio con algunas orientaciones puede también enseñar y ayudar a otra que no sabe()
- 22-Las diferentes técnicas de dinámica de grupo las utilizo tanto para los contenidos procedimentales como para los conceptuales()

- 23-Considero los programas individuales muy útiles para aplicar en EF en diferentes circunstancias y contextos()
- 24-Siempre doy un conocimiento de los resultados de tipo general y a todos los alumnos para ganar tiempo de clase()
- 25-Considero que lo más adecuado para controlar la clase es que todos los alumnos sigan el mismo ritmo de aprendizaje()
- 26-En mi clase de EF tengo presente los intereses de los alumnos y alumnas ()
- 27-Pienso que la socialización es complementaria a la individualización()
- 28-Estoy convencido que adecuando la tarea a realizar, prácticamente todas pueden ser observadas por el compañero/a()
- 29-Creo que las tareas o situaciones motrices en forma de resolución de problemas favorecen el aprender a aprender()
- 30-Como profesor/a de EF intento no coartar nunca la creatividad del alumno/a()
- 31-Disfruto cuando veo a los alumnos/as trabajando y creando coreografías en mi clase()
- 32-Me atrae provocar en mis alumnos/as la disonancia cognoscitiva en lo que enseño()
- 33-Con la participación del alumnado en la enseñanza favorezco la actitud crítica del alumno/a()
- 34-Pienso que los contenidos recreativos son muy apropiados y por ello aplico una enseñanza basada en el grupo y de desarrollo de la socialización()
- 35-Con la autoevaluación favorezco el conocimiento del propio sujeto respecto a sus logros()
- 36-En la planificación me gusta tener perfectamente definido todo lo que realizan los alumnos/as durante la clase()
- 37-Como profesor/a durante las clases tomo todas las decisiones acerca de la enseñanza()
- 38-Me gusta que el alumno/a sea el verdadero protagonista de mi enseñanza ()

- 39-Los contenidos referidos a actitudes, normas y valores de la EF necesitan que el profesor/a aplique un estilo de enseñanza que favorezca la socialización()
- 40-Creo que la participación del alumnado en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje()
- 41-Pienso que lo que descubre el alumno/a por sí mismo se aprende y se retiene más()
- 42-Estoy convencido/a que una enseñanza creativa debe ser uno de los objetivos primordiales de la EF()
- 43-Me preocupa una organización formal que favorezca el buen desarrollo de mi clase()
- 44-Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje trato que cada aprendiz siga su ritmo de asimilación()
- 45-Con la formación de grupos trato de que se mejoren las relaciones entre los integrantes de la clase()
- 46-Estoy convencido/a que enseñar a los alumnos a observar la ejecución de sus compañeros me ayudará en mi labor como profesor/a()
- 47-Un estilo de enseñanza cognoscitivo me supone, ante todo, una actitud diferente como profesor/a()
- 48-Creo que la creatividad no es algo mágico e imposible de desarrollar()
- 49-Creo que la respuesta al unísono del alumnado de la clase de EF significa y tiene unos valores educativos esenciales()
- 50-Con la evaluación inicial trato de diagnosticar las diferencias individuales del alumnado()
- 51-Las normas emanadas del grupo las respeto igual que las impuestas por mí()
- 52-Pienso que con las “ayudas” a los ejercicios se puede impartir al mismo tiempo un conocimiento de los resultados de la ejecución del compañero/a ()
- 53-Experimentar por parte del alumnado me supone, como profesor/a, no tener que dar las soluciones a los problemas planteados()
- 54-Juzgo la enseñanza creativa como motor de un pensamiento divergente en el alumnado()

- 55-Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los alumnos acaben el ejercicio al mismo tiempo()
- 56-Cuando formo grupos en clase intento de que cada uno de ellos trabaje de acuerdo a sus necesidades()
- 57-La cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás son algunos de los valores que pretendo alcanzar en mis alumnos con un estilo de enseñanza socializador()
- 58-Creo que la participación del alumnado en la clase ayuda a responsabilizarse()
- 59-Soy de los que piensan que el descubrimiento guiado es la forma de enseñar más acorde con el proceso natural de aprendizaje()
- 60-Estoy convencido/a que el desarrollo de la creatividad no excluye el trabajo de creatividad en grupo()

Anexo B

Estado del Arte 1

- Nombre: Estudio sobre los estilos de enseñanza en educación física
- Autor/res: María Jesús Cuéllar Moreno, Miguel Ángel Delgado Noguera.
- Año/s de realización: 2001
- Institución ejecutora: Universidad de La Laguna, España y Universidad de Granada, España.
- Editorial y año de publicación: Revista Digital, Buenos Aires, Año 5, nº 25.
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: Analizar las investigaciones más relevantes de los estilos de enseñanza en educación física.

Referentes conceptuales: Pankratius (1997); Silverman (1991); Delgado (1996); Viciano y Delgado (1999); Goldberger y Howartch (1993); Don Franks (1992); Boyce (1992); Piéron (1996); Mariani (1970); Harrison et al. (1995); Goldberger, Gerney y Chamberlain (1982); Goldberger y Gerney (1986); Beckeett (1990); Medina y Delgado (1993); Franceschetto (1996); Griffin y Griffin (1996).

Estrategias metodológicas: El diseño de control de grupo se ha realizado, en la mayoría de las ocasiones, a través de una Unidad Experimental de Enseñanza en la que se sometía a los sujetos a una prueba de evaluación inicial (pre test) y otra final (pos test). En la mayoría de los estudios los efectos fueron analizados en investigaciones de corta duración. El enfoque ha sido casi exclusivamente experimental o cuasi experimental en un planteamiento de investigación proceso-producto.

Muestra: Los sujetos fueron predominantemente alumnos/as de la escuela primaria o elemental.

Resultados: En la mayoría de los estudios no se encontraron diferencias significativas entre los Estilos contrastados.

La mayoría de los análisis realizados los resultados indicaron que todos los grupos estudiados aprendieron la tarea enseñada (existiendo diferencias significativas entre el nivel de aprendizaje inicial y final) y aprendieron comparadamente bien (tanto en unos E.E. como en otros). No obstante, resumimos las siguientes consideraciones con respecto a los Estilos anteriormente estudiados:

- La utilización de los E.E. ayuda a la planificación de las clases, aprendizajes técnicos y enseñanza de conocimientos, mejorando en consecuencia los resultados conseguidos en la enseñanza-aprendizaje.
- La utilización de distintos E.E. implica perfiles de intervención de didácticas diferentes.
- Los estudiantes de menor nivel social o escaso nivel de responsabilidad y autonomía parecen obtener mejores resultados con el E.E. Mando Directo.
- El E.E. Asignación de Tareas e Inclusivo parece mostrarse más eficaces cuando los alumnos/as demuestran un nivel superior.
- El E.E. Recíproco parece favorecer el desarrollo de la socialización, así como facilitar situaciones de retroalimentación entre compañeros/as.

Estado del Arte 2

- Nombre: Factores académicos, estrategias y estilos de aprendizaje.
- Autor/es: F. Cano García, F. Justicia.
- Año/s de realización: 1993
- Institución ejecutora: Universidad de Málaga y Universidad de Granada.
- Editorial y año de publicación: Revista de Psicología General y Aplicada, 46(1), 89-99
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: Exponer las relaciones entre rendimiento académico, curso y especialidad y las estrategias/estilos de aprendizaje que emplean alumnos universitarios.

Referentes conceptuales: Schmeck (1988); Entwistle, Hanley y Ratcliffe (1979); Schmeck, Ribich y Ramanaiah (1977); Kolb, Rubín y McIntyre (1971); Weinstein, Goetz y Alexander (1988).

Categoría de análisis: Los datos fueron analizados mediante el programa de Análisis Multivariado de Variancia 4V, y Análisis Discriminante por pasos 7M, del paquete estadístico BMDP (Dixon, 1985).

Estrategias metodológicas: Los sujetos recibieron en sus aulas las instrucciones y el material oportuno para responder a los cuatro inventarios de estrategias y estilos seleccionado: ASI, ILP, LSI y LASSI. La participación fue voluntaria, garantizándole la total confidencialidad de sus resultados.

Muestra: La muestra estaba compuesta por 991 estudiantes universitarios de primer y último cursos ($n= 534$ y 457 respectivamente); edad $M= 20,7$; 424 hombres y 567 mujeres de 10 especialidades de la Universidad de Granada.

Resultados: El MANOVA utilizado ha permitido diferenciar a los universitarios de rendimiento académico alto (As) de los de rendimiento académico bajo (Bs) (nota media) en función de las puntuaciones obtenidas en test de estrategias y estilos de aprendizaje F Multivariada. Prácticamente, en el 74 por 100 de las escalas pueden constatarse diferencias significativas. El As muestra una mayor motivación orientada al dominio de materias, a sobresalir, al logro; procesan la información analizando, definiendo, comparando y contrastando los diversos conceptos, además de retener los hechos y detalles puntuales, oportunos. La motivación de los Bs es de tipo extrínseco, orientada a utilidades concretas, procesan la información en sentido interrelacional, pero no profundo, y se sienten bastantes inseguros. Existen diferencias significativas entre los estilos y estrategias de aprendizaje utilizadas entre

los universitarios de los cursos inicial (Is) y final (Fs), F Multivariada. Sin embargo, esta diferencia entre cursos debe ser matizada, pues también resulta significativa la interacción curso-especialidad, F Multivariada. También existen diferencias significativas en los estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos de diversas especialidades.

Estado del Arte 3

- Nombre: Estilo de enseñanza y de aprendizaje en un contexto de oportunidades
- Autor/es: María Guadalupe Rodríguez García
- Año/s de realización: 2006
- Institución ejecutora: Centro Chihuahuense de Estudio de Posgrado
- Editorial y año de publicación: Secretaria de Educación y Cultura, Centro Chihuahuense de Estudio de Posgrado, 2006
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos:

Conocer la correspondencia entre los estilos de enseñanza y de aprendizaje como factor que favorece las oportunidades de aprendizaje en la Escuela Secundaria Técnica nº 40.

Describir un hecho educativo que tiene repercusiones sociales.

Revisar las oportunidades de aprendizaje que la escuela brinda a sus alumnos, indagando específicamente los estilos de enseñanza y aprendizaje.

Referentes conceptuales: Alcaraz (dic. del 2005); Alonso, Gallego y Honey (s/f); Cabrera (1998); Casanova (1998); Castro (2004); Centro Chihuahuense de Estudio de Posgrado (2004); Compromiso social por la calidad de la educación (2002); Dell`Ordine (enero 2006); El País (abril 2006); Foro

mundial sobre la Educación (2000); Fusaro y Liu (2006); Hernández (1993); Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2005); LeCompte (1993).

Estrategias Metodológicas: El estudio se abordó desde una visión básicamente cualitativa, la intención es llegar a la raíz de una problemática educativa, no para explicarla sino para comprenderla a través de la información que brindan los mismos sujetos de estudio.

Es un Estudio de Caso para llegar a un acercamiento más profundo y detallado, amplio y exhaustivo, de lo que sucede en una sola escuela, un contexto de oportunidades escolares específico. Este estudio de caso llega a un nivel de interpretación descriptivo.

Muestra: De los docentes se consideró todo el universo, es decir 14 maestros. Los alumnos están agrupados por estratos de primero, segundo y tercer grado.

Resultados: Los resultados generales muestran que en esta escuela, factores de oportunidades de aprendizaje como infraestructura, tendencia organizacional, perfil profesional de los docentes y la situación de los alumnos, no presentan suficiente avance para poder decir que se alcanza el máximo grado de oportunidades pues aun cuando se ha venido abatiendo el problema, no es suficiente para los alumnos.

A partir de la comparación entre los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje se observó que los docentes, en este aspecto, no brindan oportunidades igualitarias a sus alumnos pues el estilo de enseñanza empleado no favorece a la generalidad de los alumnos.

Estado del Arte 4

- Nombre: Las investigaciones sobre los estilos de aprendizajes y sus modelos explicativos.
- Autor/es: Eleanne Aguilera Pupo y Emilio Ortiz Torres
- Año/s de realización: Octubre del 2009

- Institución ejecutora: Centro de estudios sobre Ciencias de la Educación Superior, Universidad de Holguín, Cuba.
- Editorial y año de publicación: Revista Estilos de Aprendizaje nº4, vol. nº4. 2009.
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: Enfocar las investigaciones sobre los estilos de aprendizaje, así como las tendencias más actuales de sus modelos explicativos, que expliquen la génesis de las diferencias individuales para aprender.

Referentes Conceptuales: Aguilera. P. E. (2007); Aguilera P.E. y Ortiz T. E. (2008); Bermúdez y Pérez (2004); Cabrera (2004); Dunn R. y Dunn K. (2002); Fariñas (2004 y 2005); Hederich y Camargo (2000); Hernández P.F. (1993 y 2001); Martínez (2007); Vox (1991).

Resultados: Aunque existe una amplia diversificación en las investigaciones sobre estilos de aprendizaje que dificultan su conceptualización, es posible encontrar puntos de consenso entre los investigadores; los que a nuestro modo de ver se pueden encontrar en una teoría psicopedagógica que parta del funcionamiento y regulación de la personalidad de quien aprende y que retome los fundamentos de la escuela histórico-culturalista. En este sentido se propone una nueva definición de la que se derivaron tres dimensiones: afectiva, cognitiva y meta cognitiva, las cuales facilitan el proceso de caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje como recurso para implementar estrategias didácticas personalizadas.

Estado del Arte 5

- Nombre: Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizajes de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor.
- Autor/es: Juan Manuel López García

- Año/s de realización: 1996
- Institución ejecutora: Universidad de Murcia
- Editorial y año de publicación: Monográfico, Estrategias y estilos de aprendizaje. 1996, 12 (2), 179-184
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivo: Identificar a los alumnos en función de una tipología de estilos de aprendizaje establecidas sobre cuatro variables: la inteligencia tomada como capacidad general, la motivación, las destrezas y habilidades en el aprendizaje y los hábitos de estudio positivo.

Referentes conceptuales: Antonijevic y Chadwick C. (1993); Beltrán J. (1993); Bernard J.A. (1993); Biggs J.B.(1979); Coll C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Sole I, y Zabala A. (1993); García E. y Pascual F. (1994); Genovard C. (1990); Kolb D. (1984); López García J.M. y Vicent Pardo M.J. (1997); Marton F. (1994); M.E.C. (1991); Monereo C. (1990 y 1993); Norman D.A. (1980); Puente Ferreras A. (1994); Ruiz C. y Ríos P. (1994); Schmeck R.S. (1988); Selmes I. (1987); Sternberg R.J. (1990).

Estrategias Metodológicas: Con los cuatro factores se elaboró un cuestionario en el que se ofrecían distintas categorías de alumnos que a los profesores les resultaba fácil de identificar, y al mismo tiempo, definieran casi exhaustivamente el máximo de alumnos posible con relación a las actitudes y aptitudes hacia el aprendizaje. Los profesores a los que iba dirigido debían sugerir, aportar, suprimir o modificar lo que creyeran oportuno sobre la base de la tipología ofertada, sin ningún tipo de limitación.

Muestra: La muestra está constituida por 40 docentes pertenecientes a diferentes áreas y materia procedentes de la población de profesores de los centros de la Región de Murcia en sus distintos niveles educativos. La selección no fue aleatoria, sino que se tuvo en cuenta la disposición a

colaborar del profesorado, su preocupación e interés por estos temas e incluso su nivel de preparación y formación.

Resultados: Esta investigación ha servido para confirmar que el profesorado de enseñanza secundaria, desde una óptica práctica y funcional, ha dado por buenas, y considerado útiles, unas categorías de estilos de aprendizaje apoyadas en la combinación de cuatro variables como son: la inteligencia, la motivación, las habilidades y destrezas en el aprendizaje y los hábitos de estudio positivos. Sobre la concreción y el establecimiento de estas tipologías queda el beneficio de su identificación para ser utilizadas y, como siguiente paso, la obligación de implementar unas estrategias de enseñanza mediante la programación de aula, a través de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación; utilizando una metodología y unos recursos didácticos en consonancia con los elementos que conforman cada categoría.

Estado del Arte 6

- Nombre: Los estilos de enseñanza, su utilización en la clase de educación física contemporánea.
- Autor/es: MsC. Lázaro Caldevilla Azoy, MSc. Idalmis López Jiménez, Lic. Yanipcia Balboa Navarro, Lic. Omar Cantillo Oviedo, Lic. Osvaldo Cintra Cala, Lic. Ariel Boschen Baldrich
- Año/s de realización: 2010
- Institución ejecutora: Revista Digital, www.efdeportes.com
- Editorial y año de publicación: Buenos Aires-Año 14-nº 141-Febrero de 2010
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos específicos: 1- Ofrecer algunas consideraciones generales sobre los estilos de enseñanza. 2- Analizar los diferentes estilos de enseñanza. 3- Profundizar en la utilización de los estilos de enseñanza durante la clase.

Referentes conceptuales: Bañuelos, Fernando(1986); Bennassal Torrandel, Marta y col(2003); Blázquez, Domingo(1995); Bueno, María L.y col(1990); Cuba, MINED(1986); Delgado Noguera, Miguel A. y Vicianá Ramírez J.(1999); Devís Devís, José y Peiró Velart C.(1992); Díaz Lucea, Jordi(1995); López Tirado, Alfredo(2001); Morales Ferrer, Ana M.(2000); Mosston, M.(1978); Mosston, M. y 5. Ashworth (1986 y 1993); Pierón, Maurice (1988); Pila Teleña, Augusto E. (1985); Vásquez, Benilde (1989); Vicianá Ramírez, Jesús (1999).

Resultados: El espectro exige examinar de nuevo todo lo hecho anteriormente y tener capacidad para ampliar las preferencias, exige un cambio de paradigma en nuestra manera de contemplar la enseñanza.

El proceso de independización, tanto para el profesor como para el alumno, lleva tiempo y solo llega a ser posible cuando creemos que las personas pueden aprender a moverse en ambas direcciones a lo largo del espectro de Estilos de Enseñanza, desde el mando directo hasta el descubrimiento individual.

Los estilos de enseñanza tienen que ser propulsores de innovación, investigación y de desarrollo profesional de los profesores de Educación Física. Esperamos que este conversatorio sobre los Estilos de Enseñanza sirva de estímulo para seguir profundizando en los aspectos didácticos de la enseñanza de la Educación Física y ayude a los profesores y sobre todo, sirva para romper la inercia del no cambio en la enseñanza y en nuestra manera de enseñar.

Estado del Arte 7

- Nombre: Los estilos de enseñanza dentro del calentamiento en las clases de educación física.
- Autor/es: Lic. Olga Lidia Cabrera Escalona
- Año/s de realización: 2008
- Institución ejecutora: Revista digital www.efdeportes.com

- Editorial y año de publicación: Revista digital-Buenos Aires- Año 13- n° 122-julio del 2008
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivo: Elaborar propuestas de actividades físicas con la utilización de los estilos de enseñanza que potencien los aspectos motivacionales y afectivos de los estudiantes durante el calentamiento en las clases de Educación Física de 5to grado de la escuela primaria “Dalkis Sánchez del municipio de Holguín”.

Referentes Conceptuales: Alfaro Torres, R (2003); Carralero Corella, K (2003); Imbernón, F (1992); López Rodríguez, A y C. Vega Portilla (1996); Martín Nicolás, J. (2000); Pila Teleña, A. (1985); Rosa Sánchez, J. y E. del Río Matos (2000); Ruiz Aguilera, A. y col. (1985).

Estrategias metodológicas: Para darle cumplimiento al objetivo se determinaron varias tareas investigativas, tales como: Establecer el marco teórico sobre la cual se sustenta el problema relacionado con la Insuficiente utilización de los estilos de enseñanza por parte de los profesores para potenciar los aspectos motivacionales y afectivos de los estudiantes durante el calentamiento en las clases de Educación Física de la Enseñanza primaria; Indagar en la literatura especializada el estado actual del problema; Concretar los estilos de enseñanza para potenciar los aspectos motivacionales y afectivos para diagnosticar el objeto de estudio y caracterizar la enseñanza objeto de investigación; Conocer cuáles son las regularidades que inciden los aspectos motivacionales y afectivos de los estudiantes durante el calentamiento con la utilización de los estilos de enseñanza.

Categoría de análisis: Revisión documental, análisis y síntesis, inductivo-deductivo. Como métodos empíricos se utilizó la observación abierta y encubierta estructurada. Para el procesamiento estadístico se empleó la estadística descriptiva y el cálculo porcentual.

Muestra: Se escogió como muestra el grupo clase 5to 1-2 con (40) alumnos para llevar a cabo esta investigación.

Resultados: El calentamiento en la Educación Física, constituye un elemento esencial para el alcance de los objetivos de la clase; su dirección, en la actualidad, debe potenciar la participación motivacional y afectiva de los estudiantes. En este sentido las concepciones de la Didáctica de la Educación Física Contemporánea constituyen una alternativa viable y objetiva para alcanzar este propósito; El calentamiento en el 5to (1-2) del Semi internado Dalkis Sánchez del municipio Holguín, según el diagnóstico inicial, se efectuaba a través de formas tradicionales, con poca participación motivacional y afectiva escolar; pues a la cuarta parte de los estudiantes, no les gustaba el calentamiento que su profesor les ofrecía, así mismo, este último no tuvo en cuenta los intereses de los alumnos durante la planificación del calentamiento; Durante la aplicación de la propuesta de actividades físicas con la utilización de los estilos de enseñanza, sustentada en un adecuado diagnóstico de la situación educativa, se logra aumentar la participación motivacional y afectiva de los escolares de 5to (1-2) del Semi internado Dalkis Sánchez de Holguín, durante el calentamiento; al comprobarse una posición muy activa en cuatro de las catorce clases observadas y en tres de activa, lo que evidencia un cambio significativo en su conducta dentro de esta actividad

Estado del Arte 8

- Nombre: Efecto del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor y sobre la calidad final de un gesto técnico en el esquí alpino.
- Autor/es: Sergio Aragón Arjona
- Año/s de realización: 2007
- Institución ejecutora: Revista digital www.efdeportes.com
- Editorial y año de publicación: Revista digital-Buenos Aires- Año 11- N° 104- Enero de 2007

- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivo: Estudiar la incidencia que tiene la aplicación de dos estilos de enseñanza diferentes (mando directo y el descubrimiento guiado) sobre el tiempo de compromiso motor y sobre la calidad de un gesto técnico final (descenso directo y la cuña de frenado).

Referentes conceptuales: Cuellar, M.J. y Carreiro Da Costa, F. (2000); Cuellar, M.J. y Delgado, M.A. (2000); Delgado Noguera, N.A. (1991); Dominique, L.B. (1994); Foxon, F. (1994); Pierón, M. (1988); Pierón, M. (1999); Sicilia, A. (2001).

Estrategia metodológica: El diseño empleado en esta investigación es intergrupar, donde van a existir dos grupos diferentes. El primero (llamado grupo A) recibirá un estilo de enseñanza de Mando Directo y el segundo (llamado grupo B) recibirá un estilo de enseñanza de Descubrimiento Guiado, en el aprendizaje de la progresión técnica en el esquí (desde el descenso directo hasta la cuña de frenado).

Muestra: Los/as alumnos/as seleccionados son 12 (6 niños y 6 niñas) de iguales características motoras y de edad de 12 años. La muestra fue escogida sobre 100 voluntarios de Granada, quienes tuvieron que realizar un examen físico y práctico. Ninguno de ellos poseía ningún tipo de conocimientos sobre el Esquí Alpino ni había recibido con anterioridad clases de esta materia aunque suelen hacer actividades físicas casi todos los días. Anteriormente a la realización de la primera sesión se le realizaron una familiarización con el medio en conjunto.

Resultados: La conclusión más importante que podemos sacar de la siguiente investigación es que el estilo de enseñanza empleado en una sesión de cualquier actividad física hace que afecte a Tiempo de Compromiso Motor. El empleo de un estilo de enseñanza en la que el/la alumno/a tiene una situación más participativa y tiene mayor libertad de actuación (Descubrimiento Guiado) hace que el Tiempo de Compromiso motor aumente considerablemente con respecto al empleo de otros estilos en la que la única

misión del alumno/a es la de escuchar y obedecer (Mando Directo), lo que hará que aumente la calidad gestual final; Con un estilo de enseñanza de descubrimiento guiado la participación de los chicos es mayor que la de las chicas, sin embargo con el estilo de mando directo la participación de las chicas es mayor que la de los chicos; Dependiendo del estilo de enseñanza, la calidad del gesto deportivo será mejor o peor. Con el Descubrimiento Guiado la eficacia en el aprendizaje es mayor que con el Mando Directo.

Estado del Arte 9

- Nombre: La educación física en el aprendizaje y aprendizaje de las destrezas básicas motrices. Primera Parte
- Autor/es: Dr. José Prado; Rosmira del Carmen Salazar García; Raquel Virginia Márquez Contreras; Dr. Stella Serrano de Moreno.
- Año/s de realización: 2009
- Institución ejecutora: Revista digital www.efdeportes.com
- Editorial y año de publicación: Revista digital-Buenos Aires-Año 13-nº130-Marzo de 2009
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: General: Implementar la Educación Física en la enseñanza y aprendizaje de las destrezas básicas motrices en los alumnos de primer grado sección "U" de la Escuela Bolivariana "La Ranchería" municipio Antonio Pinto Salinas, estado Mérida Venezuela. Específicos: Revisar las actividades y tareas que despliega el docente para la enseñanza y aprendizaje de las destrezas básicas motrices en los alumnos; Detectar las destrezas básicas motrices que poseen los alumnos y alumnas; Planificar actividades y tareas para la enseñanza y aprendizaje de las destrezas básicas motrices en los alumnos; Desarrollar actividades y tareas para la enseñanza y aprendizaje de las destrezas básicas motrices en los alumnos.

Referentes conceptuales: Arnold, P.J. (2002); Antúnez, I. (2001); Batalla, A. (2001); Castañer, I. y Camerino, D. (2001); Chávez, A. (2001); Díaz, L. (2001); Durand, E. (2002); Famose, D. (2003); Goetz, J. y Lecompte. (1998); Hurtado, B. y Toro, L.(1998); Mata, M.(2002); Martínez, M.(2000); Ministerio de Educación(1997); Ministerio de Educación, Cultura y Deportes(2004); Muñoz, I.(2001); Olivarez, J.(2003); Pérez, G.(2000); Riera, L.(2001); Rivas, Y.(2001); Rodríguez, T.(2002); Rodríguez, U.(2004); Ruiz, M.(2004); Sabino, C.(1998); Sánchez, N.(2002); Sánchez, y Nube, S.(2003); Universidad Valle del Mumbay(2003); Wau, I.(2002).

Estrategia metodológica: El método de investigación para la investigación se ajustó dentro del método propio de una investigación acción, debido a que persiguió hallar la solución a la problemática detectada en el aula de clase. (La técnica empleada fue la observación y la encuesta).

Categoría de análisis: El estudio se enmarcó dentro del paradigma de investigación cualitativa porque se recolectaron los datos con la finalidad de describirlos en su contexto natural.

Muestra: 19 alumnos de primer grado, sección "U", de la Escuela Bolivariana "La Ranchería", ubicada en la comunidad La Ranchería municipio Antonio Pinto Salinas, estado Mérida. Para seleccionar los informantes claves se tomó en cuenta los niños de primer grado debido a que éstos se encuentran en proceso de desarrollar el esquema motor y las destrezas físicas.

Resultados: En cuanto al diagnóstico se evidenció un leve desconocimiento acerca de ejercicios dirigidos a desarrollar habilidades y destrezas motrices básicas. También se observó la inexistencia de materiales estructurados para auxiliar la labor del docente integral en el área de Educación Física y así cooperar con el desarrollo motriz de los alumnos; Así el diagnóstico permitió planificar un conjunto de actividades y tareas para la enseñanza y aprendizaje de las destrezas básicas motrices en los alumnos. Las acciones se desarrollaron tal como habían sido organizadas. Se observó durante el desarrollo de cada actividad participación activa y espontánea por parte de cada alumno. Las jornadas se ejecutaron con la ayuda de estrategias y técnicas, estas permitieron que los niños desarrollaran habilidades motrices

básicas como desplazamientos a diferentes posiciones, realizaron saltos y giros eficientemente. El movimiento es la principal capacidad y característica de los seres vivos. Este se manifiesta a través de la conducta motriz y gracias al mismo podemos interactuar con las demás personas, objetos y cosas. La respuesta motriz no determina completamente la acción sino que responde a la idea de una manera de realización (amplia y general para cada familia de movimientos) que debe ser especificada en cada una de sus aplicaciones concretas. La construcción y desarrollo del más amplio repertorio de esquemas motores y posturales ha de seguir un proceso de crecimiento de forma espiral, el cual, a través de diferentes fases conducirá a nuevos aprendizajes de secuencias motoras más complejas, y así, sucesivamente hasta la construcción estable de las habilidades y destrezas motrices. Con la realización de este estudio se inició un crecimiento personal y profesional por cuanto permitió adquirir conocimientos teóricos y habilidades prácticas en cuanto a la acción de estrategias y actividades que la docente de aula no poseía. La docente de aula manifestó la necesidad de continuar con estas actividades y extenderlas a otras escuelas donde no se cuente con el especialista de Educación Física a fin de orientar el desarrollo psicomotriz.

Estado del Arte 10

- Nombre: Incidencia del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor.
- Autor/es: Francisco Martín-Recio
- Año/s de realización: 2003
- Institución ejecutora: Revista Digital www.efdeportes.com
- Editorial y año de publicación: Revista Digital-Buenos Aires-Año 9-Nº62-Julio de 2003
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: Comprobar con cuál de los dos EE aquí analizados, el tiempo de compromiso motor de los alumnos es mayor; Aportar nuevos conocimientos y/o reafirmar los ya existentes sobre cómo mejorar la eficacia de la enseñanza en EF; Proporcionar posibles nuevas líneas de investigación; y Adquirir nuevos conocimiento sobre el tema investigado.

Referentes conceptuales: Cuellar, M.J. y Carreiro Da Costa, F. (2000); Cuellar, M.J. y Delgado, M.A. (2000); Delgado Noguera, M.A. (1991); Mosston, M.y Ashworth, S. (1999); Pierón, M. (1988 y 1999); Sicilia, A. (2001); Siedentop, D. (1998).

Categorías de análisis: De las principales técnicas de observación sistemática hemos utilizado el registro de duración, debido a las características de la variable que queremos medir (TCM) esta técnica es la más adecuada. El registro de duración usa el tiempo como medida de comportamiento. Los datos derivados directamente del registro de duración se expresan en minutos y segundos.

Estrategias metodológicas: El diseño empleado en este estudio es un diseño pre-experimental intragrupo con la aplicación de dos tratamientos (variables independientes) con sus respectivos pos-test. En este diseño se trabajó con un grupo y contexto natural debido a las características de la muestra (curso ESO).

Muestra: La muestra la componen 18 alumnos de 4º ESO (el total de la clase).

Resultados: En primer lugar, si nos centramos en la media del TCM de ambas sesiones podemos corroborar la hipótesis planteada con los resultados obtenidos, pues la diferencia es sustancial. Mientras que en la primera sesión (EEDG) se ha mantenido un TCM medio del 66%, en la segunda sesión (EEMMD) el TCM medio ha sido del 44%; Asimismo, si nos centramos en las medias del TCM diferenciadas por sexos podemos afirmar que en la primera sesión (EEDG) chicos y chicas han participado más que en la segunda sesión (EEMMD); un 67% y un 64% frente a un 38% y un 42% respectivamente. La primera y más importante conclusión es que los datos obtenidos nos permiten afirmar que con un EE más lúdico, donde se le deja más libertad de actuación

al alumno y donde se le permite participar en la toma de decisiones, el TCM es mayor que utilizando un EE más autoritario, más basado en tareas, en el que el profesor ordene y el alumno obedezca. De los resultados obtenidos no se puede generalizar porque el grupo de estudio es natural y por tanto no representativo. Lo único que podemos hacer es suponer con bastante fundamento, que el EEDG proporciona mayor TCM en los alumnos que el EEMMD con planteábamos en nuestra hipótesis inicial.

Estado del Arte 11

- Nombre: Análisis del compromiso motor en los diferentes estilos de enseñanza.
- Autor/es: David Manzano Sánchez; Víctor Cerezuela Espejo; José López Jiménez; Javier Bernal Polo.
- Año/s de realización: 2013
- Institución ejecutora: Revista Digital www.efdeportes.com
- Editorial y año de publicación: Revista Digital-Buenos Aires-Año 18-nº 185-Octubre de 2013
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: Analizar y justificar en qué estilo de enseñanza el alumno presenta un mayor tiempo comprometido activamente con la tarea a partir de la medición del tiempo de espera, de organización, de escucha, espera, fuera de la tarea, modificando la tarea y de compromiso activo; Utilizar los datos obtenido para contrastar resultados con estudios previos y con ello determinar los estilos que presentan un mayor tiempo de compromiso con la actividad.

Referentes conceptuales: Carreiro, F. y Cuellar, M.J. (2001); Cuéllar, M.J. y Delgado M.A. (2000); Godbout, P., Brunelle, J., y Tousignant, M. (1983); Mariani, T. (1970); Martínez, D., Sampedro De La Granja, M. V. y Veiga, Ó. L. (2007); Martín-Recio, F. (2003); Navarrete, R. (2010); Olmedo, J. A. (2000);

Phillips, D. y Carlisle, C. (1983); Piéron, M. (1983,1988,1998); Sharpe, T., y Koperwas, I. (1999); Sicilia, A. (2001); Valero, A., Conde, J. L., Delgado, M., y Conde, A. (2006); Yerg, B., & Twardy, B. (1982).

Estrategias metodológicas: Se grabaron cinco clases, cada una de ellas de un estilo diferente; Asignación de tareas (estilos tradicionales), enseñanza programada (estilos individualizadores), enseñanza recíproca (estilos participativos), indagación o búsqueda (descubrimiento guiado y resolución de problemas). Tras finalizar las filmaciones, y establecida la hoja de observación “Behavioural Evaluation Strategy and Taxonomy Software” (Sharpe & Koperwas, 1999) se procedió al entrenamiento de observadores. Una vez que los cuatro observadores tenían una evaluación de su rendimiento positiva se inició la siguiente fase que fue el uso de dicho cuestionario para la obtención de datos. Todo este proceso duró aproximadamente cuatro meses, más concretamente en el invierno y primavera del año 2013. Por último, se agruparon y organizaron los datos obtenidos para la comodidad de su posterior análisis.

Muestra: La muestra estuvo formada por 3 alumnos, escogidos mediante un muestreo aleatorio. De estos 3 alumnos; 2 fueron hombres y 1 mujer.

Resultados: Los estilos que muestran un mayor tiempo de compromiso activo para el alumno, son aquellos en los que el alumno se muestra implicado en la actividad también mentalmente. Se debería considerar el utilizar los estilos de enseñanza cognitivos en la mayor parte de las clases, sobre todo en educación, ya que se implica al alumno de forma integral, ayudándole a crecer físicamente pero también cognitivamente. La complejidad organizativa para realizar los estilos de enseñanza más cognitivos por parte del profesor, hace que en muchas ocasiones estos, los dejen de lado y opten por el camino fácil. Sería aconsejable orientar a los profesores, sobre todo a los más noveles, a realizar estilos de enseñanza más cognitivos para que tengan recursos suficientes como para llevarlos a cabo en las clases de educación física. El enfoque de las clases, debería primar siempre el compromiso activo e intentar perder menos tiempo para organizar, dar la información inicial o esperando a la siguiente actividad para garantizar el éxito de la enseñanza.

Por último, es importante concientizar a los profesores de que se dispone de muy poco tiempo para dar las clases de educación física y por ello, se debe intentar minimizar los tiempos ajenos a la práctica activa para conseguir un aprendizaje integral y significativo para el alumno.

Estado del Arte 12

- Nombre: Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente.
- Autor/es: Margarita González-Peiteado
- Año/s de realización: 2013
- Institución ejecutora: Facultad de Ciencia de la Educación y del Deporte, Pontevedra, Universidad de Vigo.
- Editorial y año de publicación: Revista Estilos de Aprendizaje-nº11-Vol 11-abril de 2013.
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: generar conocimiento respecto a los estilos de enseñanza de los maestros en su formación inicial de la Universidad de Vigo; provocar la reflexión sobre los estilos de enseñanza predominantes y las alternativas a las prácticas pedagógicas existentes.

Referentes conceptuales: Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004); Atkinson, J. W. (1964); Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I. & Vohs, K.D. (2003); Burns, R. B. (1992); Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, S. y Vilá, M. (2007); Coloma, C. R.; Manrique, L.; Revilla, D. M. y Tafur, R. (2009); Crocker, J. y Park, L.E. (2004); Delgado, M. A. (1996); Dunn, R. y Dunn, K. (1984); Epstein, S. (2003); Felder, M. (1996); Fernández Ballesteros, R. (1997); Gaviira Stewart, E. (2009); González, M. T. (2005); González-Peiteado, M.; Lopez-Castedo, A.; Pino-Juste, M. (2012); Imbernón, F. (1998); etcétera.

Categoría de análisis: El diseño responde a las particularidades del paradigma cuantitativo.

Estrategias metodológicas: Se ha implementado un diseño que permite una doble vía de análisis: descriptivo e inferencial. Bajo el soporte de un emplazamiento descriptivo se busca descubrir e interpretar un hecho. El enfoque analítico permite establecer si las diferencias existentes entre variables son significativas. Tratamiento que conduce a una mejor comprensión de asunto abordado y al análisis y precisión de los resultados obtenidos en el transcurso del estudio, enriqueciendo las conclusiones finales.

Muestra: En la presente investigación la población estudiada está constituida por 545 estudiantes de tercer curso de Magisterio que realizan sus estudios en las facultades de Orense y Pontevedra. De ellos, 222 pertenecen a Educación Infantil, 215 corresponden a Educación Primaria, 47 a Educación Física y 61 a Educación Musical. La edad de los estudiantes se concentra mayoritariamente en torno al intervalo integrado por menores de 20 años.

Resultados: En cuanto a los resultados resaltamos la preferencia de los alumnos en formación inicial, por estilos activos. No obstante, es la especialidad de Educación Física la que registra una media superior en el estilo académico, basado en una línea metodológica tradicional. Las representaciones asociadas a los estilos activos han sido las que en mayor medida han identificado a los alumnos de Educación Infantil, presentando creencias más productivas en relación a los estudiantes de las restantes especialidades. En la misma dirección, son los que menos manifiestan percepciones coherentes con el estilo académico. Teniendo en cuenta la variable sexo, las mujeres muestran una distribución por estilos de enseñanza más coherente con postulados activos que los hombres, quienes presentan una media superior en el estilo académico, centrado en el profesor. Se constatan diferencias significativas en los seis factores. Podemos sintetizar que la educación es un proceso que implica fundamentalmente intencionalidad, sistematización y coherencia teniendo en cuenta las aptitudes, actitudes, potencialidades, intereses y necesidades del que

aprende, la naturaleza de los materiales, las actividades de aprendizaje y las características del entorno. Para que un profesor sea eficaz debe conocer las posibilidades y limitaciones del estudiante en relación con su período evolutivo. Pero existen otras dos variables que también influyen en la dinámica escolar, los factores sociales y las características del profesor. La primera se refiere al clima de la clase, al nivel de comunicación existente, al grado de cooperación alcanzado, al estado de cohesión grupal conseguida. La segunda se refiere a la competencia académica del profesor, al conocimiento pedagógico, a su personalidad, autobiografía y desempeño docente. Todas estas variables internas y externas contribuyen a la elaboración de los estilos de enseñanza.

Estado del Arte 13

- Nombre: La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica.
- Autor/es: Mercedes Araujo y Mercedes Moraima Campos.
- Año/s de realización: 2006
- Institución ejecutora: UPEL-IPB
- Editorial y año de publicación: Educare, volumen 10. Octubre 2006.
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: Analizar la práctica pedagógica de la asignatura en la 3ra. Etapa de la Educación Básica, de la parroquia Bolívar, Municipio Moran del Estado Lara, mediante el diagnóstico de los estilos de enseñanza, la descripción de la metodología y la interpretación de los significados, que le dan los docentes de esta disciplina y lograr con ello una reflexión de su praxis pedagógica.

Referentes conceptuales: Alves, E y Acevedo, R (1999); Blumer, H. (1982); Campos, M (2001); Campos, M y Rojas. V. (2005); Castro, A y Castro, H (2000); Carr, W. y Kemmis, S (1988); Delgado, M. (1998); Goets, J y Le Compte, M.

(1988); Heller, M (1998); Martínez, M. (2000; 2004); Miles, B y Huberman, A (1984); Ministerio de Educación y Deporte (1997); Ministerio de Educación. (1987); Mosston, M. (1988); Parlebas, P. (2001); Pérez, G. (2000); Taylor, S y Bogdan, R (1998); Viciano, J. (2000).

Categorías de análisis: Es un estudio cualitativo donde hay un claro interés en proveer descripciones detalladas de los contextos sociales estudiados donde lo importante es contextualizar, para poder entender la interpretación que hace el sujeto acerca de lo que está sucediendo y esto posibilita al investigador a producir análisis e interpretaciones que valoren el medio ambiente donde los datos son recogidos.

Estrategias metodológicas: Asumió una metodología fenomenológica. Se utiliza el método fenomenológico, con la información necesaria recabada mediante la entrevista semiestructurada y las observaciones directas de los actantes sociales. El método fenomenológico puede resultar particularmente útil para la interpretación de hechos y procesos estudiados que captan el sentido de los fenómenos y la intención de las actividades sociales, donde el investigador intenta describir la realidad experimentada.

Muestra: Los actores sociales participantes en este estudio lo conformaron 5 profesores de Educación Física de la Tercera Etapa de Educación Básica, que trabajan en distintas Unidades Educativas de la Parroquia Bolívar del Municipio Morán del Estado Lara.

Resultados: Existe una falta de coincidencia, entre el propósito educativo que expresa el docente formalmente en la entrevista y el tipo de actividades de enseñanza que realmente lleva a cabo en la clase.

El docente de Educación Física a privilegiado el aprendizaje técnico de los deporte en detrimento de los demás aprendizajes, cognoscitivos, actitudinales y procedimentales, que van a permitir la formación de un individuo integral.

Se desarrolla una enseñanza directiva centrada en el profesor, basada en la explicación-demostración-repetición, es decir una enseñanza tradicional y deja

de lado la enseñanza integral, caracterizada por considerar al alumno un sujeto activo.

Estado del Arte 14

- Nombre: Análisis de la metodología aplicada en educación física.
- Autor/es: Juan Antonio Moreno, Luis Conte y Pedro Luis Rodríguez.
- Año/s de realización: 1997
- Institución ejecutora: Facultad de Educación. Universidad de Murcia.
- Editorial y año de publicación: INEFC, Lleida, 24-26 de Octubre de 1997.
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivo: Analizar la metodología aplicada por alumnos en práctica (maestros especialistas en educación física).

Categoría de análisis: Blázquez, D.(1990 y 1994); Calvo, J. y Marín, C.(1993); Cole, A. L.(1990); Delgado Noguera, M.A. (1991); Del Villar, F.(1993); García, H.M. (1994); Marcelo, C. (1992); Mosston, M. y Ashworth, S. (1993); M.E.C. (1987, 1989 a,b y c); Piaget, J. (1959); Pieron, M. (1988); Rink, J. (1979); Rodríguez, P.L. y Moreno, J.A. (1996 a y b); Ruiz, L.M. (1987); Sanmartí, N. y Jorba, J. (1995); Sicilia, A. (1996).

Estrategias metodológicas: Para la recogida de datos se ha utilizado el cuestionario C.A.P.A. (cuestionario para el análisis de las prácticas del alumno). A partir del estudio de varios trabajos e instrumentos de medida, entre otros, conceptualizamos el campo de la metodología en 2 factores hipotéticos: preparación, desarrollo y finalización de la sesión y utilización de los estilos de enseñanza.

Muestra: La muestra está compuesta por 60 alumnos en prácticas, con una edad media de 22 años. El 78,9% son varones frente al 21,1% restante que son mujeres. Cada uno de ellos, ha realizado un análisis de dos sesiones, consiguiendo al final una muestra total de 120 cuestionarios.

Resultados: Predomina la utilización de los estilos tradicionales, corroborando los resultados obtenidos por García (1994), frente a los más contemporáneos y que propone el M.E.C. (cognitivos, participativos, individuales y creativos). Esto puede ser debido a varias razones: por ser el estilo más fácil de realizar en el planteamiento y en la puesta en acción, y además si el docente no cuenta con la suficiente experiencia y dominio de la situación. Las experiencias prácticas, son un factor que forma al profesor, tal y como ratifican Marcelo (1992) y Del Villar (1993); por ello, apostamos por instrumentos de este tipo para intervenir en las prácticas, tanto en las etapas de formación como en los períodos de mayor experiencia. Todo ello, en un intento de avanzar en el constructivismo sobre la enseñanza-aprendizaje, es decir, en la reflexión (Cole, 1990).

Estado del Arte 15

- Nombre: Incidencia de los enfoques de enseñanza tradicional y ludotécnico sobre las variables relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en la iniciación al atletismo.
- Autor/es: Alfonso Valero Valenzuela, Antonio Conde Sánchez, Manuel Delgado Fernández, José Luis Conde Caveda.
- Año/s de realización: 2006
- Institución ejecutora: Apunts Educación Física y Deportes.
- Editorial y año de publicación: Apunts Educación Física y Deportes 2º trimestre 2006(32-38).
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivo: Comprobar si existe diferencias en el feedback suministrado por el profesorado, en el tiempo dedicado a la organización de la tarea y en la administración de la información, así como en el de compromiso motor y en el empleado en la tarea por parte del alumnado, en función del enfoque de enseñanza aplicado a la iniciación al atletismo.

Referentes conceptuales: Calderón, A. y Palao, J.M.(2005); Castejón, F.J. y Pérez-Llantada, M.C. (1999); Cuellar, M.J. y Carreiro, F.(2001); Cuellar, M.J. y Piéron, M.(2003); Delgado, M.A.(1990); Delgado, M., Valero, A., Conde, J.L.(2003); Ennis, C.D. (2003); Fink, J. y Siedentop, D.(1989 y 1998); Martín-Recio, F.(2003); Metzler, M.(1989); Piéron, M.(1988y 1999); Siguan, M. y Anguera, M.T.(1989); Valero, A.(2004 y 2005); Valero, A. y Conde, J.L.(2003); Villar, F.(1993); Yonemura, K., Fukugasako, Y., Yohinaga, T. y Takahashi, T.(2004).

Categorías de análisis: Para analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha empleado el análisis de la varianza multivariante o MANOVA con un único factor denominado metodología que cuenta a su vez con dos niveles; grupo ludotécnico y grupo tradicional.

Estrategias metodológicas: Se realiza el trabajo en dos grupos experimentales a quienes se les aplica un tratamiento de 18 sesiones de iniciación al atletismo dentro del horario escolar, basado en el aprendizaje de las disciplinas atléticas(marcha, salto de altura y lanzamiento de peso).Todas y cada una de las sesiones han sido registradas mediante dos cámaras de video enfrentadas entre sí, que han recogido todo el terreno en el que se han llevado las sesiones con la intención de poder valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (feedback emitidos, tiempos de compromiso motor, empleados en la tarea, de información inicial, de organización de la tarea y dedicados a la parte principal).

Muestra: Los participantes fueron un total de 58 alumnos de 4º de educación primaria, con una edad comprendida entre 9 y 10 años, siendo 23 varones y 25 mujeres. Ninguno de ellos tenía experiencia previa en el atletismo. Los grupos han estado formados cada uno de ellos por 29 sujetos asignando al azar el tratamiento que han recibido, un grupo de enseñanza tradicional y un grupo de enseñanza ludotécnica.

Resultados: Tanto un enfoque como otro de iniciación al atletismo obtienen porcentajes equiparables a los de otras sesiones analizadas en investigaciones para variables feedback, tiempo de organización y de información inicial, siendo calificados como “buenos”. El enfoque ludotécnico puede alcanzar unos

aprendizajes tanto o más eficaces que el enfoque tradicional, debido a que logra que los alumnos estén practicando las actividades directamente relacionadas con el aprendizaje de las habilidades y técnicas atléticas (principal objetivo del enfoque tradicional) con unos tiempos empleados en la tarea muy parecidos y con porcentajes similares en cuanto a cantidad y tipo de feedback aportados por el profesor. No obstante, la gran ventaja que posee el enfoque ludotécnico es la existencia de un incremento significativo en el tiempo de compromiso motor con respecto al enfoque tradicional, lo que repercute en una disminución en el riesgo de problemas de disciplina, y en un mayor tiempo de práctica de la actividad física por parte del niño, lo que puede incidir positivamente en la creación de hábitos perdurables de práctica deportiva, perfilándose como un enfoque de iniciación al atletismo mucho más en sintonía con los principios pedagógicos y con las finalidades que persigue la educación física.

Estado del Arte 16

- Nombre: Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de educación física durante la formación inicial y profesores de educación física en formación permanente.
- Autor/es: Miguel A. Delgado Noguera
- Año/s de realización: Año 3, N°12, Buenos Aires, Diciembre 1998
- Institución ejecutora: Revista digital Educación Física y Deportes
- Editorial y año de publicación: www.efdeportes.com 1998
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivo: Identificar los estilos de enseñanza preferidos por los alumnos/as de quinto curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deportes, al finalizar sus estudios y una vez realizadas sus prácticas de enseñanza (practicum) y los profesores de educación física, asistentes a un curso de formación del profesorado.

Referentes conceptuales: Bennett, N. (1979); Curdin, R. L. y Otros: (1989); Delgado, M. A. (1985, 1988, 1989, 1991 a y b, 1996); Delgado, M., Medina, J. y Viciano, J. (1996^a y b); Delgado, M.A. y Vernetta, Mercedes (1998); Delgado, M.A (pendiente publicación); Doyle y W. Rutherford, B. (1984); López, Ivan,

Almendral, Pedro y Delgado, M.A. (1996); Marrero, J (1988 y 1993); Medina, J. y López Miñarro, P.A. (1997); Mosston, Muska (1978 y 1993); Pieron, M. (Ed.), A.I.E.S.E.P. (1978); Pieron, Maurice (1988) Pieron, M, Cheffers, J. y Barrette, G. (1990); Templin, Th. and Olson, J. (ed.) (1983).

Estrategias metodológicas: El instrumento que se ha utilizado para la valoración es el cuestionario DEMEVI (1996) que trata de valorar los Estilos de Enseñanza a través de una serie afirmaciones relacionadas con la forma de intervenir el profesor en la clase.

Muestra: Este estudio contó con 63 alumnos, estudiantes de quinto curso, que finalizaban sus estudios en ese año y también contó con 40 alumnos, profesores de EF, asistentes un curso de formación permanente.

Resultados: Se puede considerar que es clara la tendencia positiva de los estudiantes, futuros profesores y de los profesores de educación física, en ejercicio hacia Estilos de Enseñanza Innovadores como son los Estilos Participativos, Individualizadores, Creativos y Socializadores (aunque el orden de preferencia sea ligeramente diferente). Se aprecia una tendencia a considerar deseable la utilización de Estilos Cognoscitivos que utilizan una técnica de enseñanza menos reproductiva y más de indagación, búsqueda e investigación. La tendencia también es clara hacia la valoración negativa de los Estilos de Enseñanza Tradicionales, siendo uno de los Estilos de Enseñanza más utilizados por los Profesores y Profesoras de Educación Física.

Estado del Arte 17

- Nombre: Uso de los Estilos de Enseñanza en Educación Física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED
- Autor/es: Carlos Alejandro Márquez
- Año/s de realización: julio-diciembre del 2013
- Institución ejecutora: Revista Electrónica Praxis Investigativa ReDIE, vol. 5, N° 9.

- Editorial y año de publicación: 2013
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivo: Identificar cual es la preferencia de los estilos de enseñanza en los futuros profesionales de la educación física.

Referentes conceptuales: Bernal, A. (2006); Contreras, J. (2004); Cuellar, M.J. y Delgado, M.A. (2000); Delgado, M.A. (1991y 1998); Delgado, M.A., Medina, J. y Viciano, J. (1996); Flanders, N. (1977); Gutierrez, S.(2005); Hugs Coolican. (2005); Montero, M.L. (1996); Mosston, M. (1982).

Categoría de análisis: Estudio de tipo exploratorio. Se realizó un análisis estadístico descriptivo de los resultados, el cual fue concentrado en una base de datos del programa SPSS versión 15.

Estrategias metodológicas: estudio tipo exploratorio, además de ser un estudio transeccional por tratarse de una medición que se realizó solo una vez y sin dejar de lado que es cuasi experimento o no experimental.

Muestra: 59 personas entre hombres y mujeres que se encuentran cursando de 6º a 8º semestre de la Escuela de Educación Física y Deporte en la U.J.E.D.

Resultados: Atendiendo a los resultados, los futuros profesionales de la educación física prefieren los estilos de enseñanza participativos sobre los demás estilos. Esa tendencia hacia los estilos de enseñanza innovadores como los participativos donde se les permite una amplia participación a los alumnos, lo cual nos indica que tendrán un desarrollo más amplio porque los alumnos no solo están inmersos en el proceso de aprendizaje de ellos sino también en el de sus compañeros y de esta manera será más rico su aprendizaje.

Estado del Arte 18

- Nombre: Actividad física y percepciones sobre deporte y género

- Autor/es: Alvariñas Villaverde, M., Fernández Villarino, M., López Villar, C.
- Año/s de realización:2009
- Institución ejecutora: Facultade de Ciencia da Educación e do Deporte. Universidade de Vigo
- Editorial y año de publicación: Revista de Investigación en Educación, nº 6, 2009, obtenida el 25 de enero del 2014, en <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Contenido:(objetivos, referentes conceptuales, categorías de análisis, estrategias metodológicas, muestra, resultados.)

Objetivos: Describir y analizar el grado de participación de estudiantes de secundario en actividades físico deportivas extraescolares y las razones que motivan su participación o la ausencia de ella.

Estudiar las percepciones con respecto a ciertos estereotipos de género vinculados al deporte.

Referentes conceptuales: Álvarez, j. y López, M. (1999); Alvariñas, M. (2004); Antshel, K. M. y Anderman, E.M. (2000); Balaguer, I. y Castillo, I.(2002); Blández, J., Fernández-García, E. y Sierra, M. A. (2007); Bonal, X. (1997); Botelho, P., Silva, P. y Queirós, P. (2000); Cantera, M. A. y Devís, J. (2000, 2002); Carreiro da Costa, F. (1998); Casimiro, A. J. (1999); Castillo, I. (2000); Castillo, I. y Balaguer, I. (1998, 2001); Da Silva, P. A. (1997); Edo, J. A. (2001); García-Ferrando, M. (1994, 1997, 2001); Jaime, M. y Sau, V. (1996); Lee, A. M. (1997); Lee, A. M. y Solmon, M. A. (1992); López-Villar, C., Fernández-Villarino, M. A.; Alvariñas, M. y Canales, I. (2008); Macías, V. y Moya, M. (2002); Mendoza, R. (2000); Mendoza, R., Sagrera, M. R. y Batista, J. M. (1994); Mollá, M. (2007); Moreno, M. (1992); Oliveira, M. (1998); Piéron, M. (2002); Piéron, M., Delfosse, C., Ledent, M. y Cloes, M. (1997); Piéron, M., Ledent, M., Almond, L., Airstone, M. y Newberry, I.B. (1996);Rodríguez Teijeiro, D., Martínez Patiño, M. J. y Mateos, C. (2005); Rodríguez-Allen, A. (2000); Ruiz-Juan, F., García-Montes, M. E. y Hernández-Rodríguez, I. (2001); Scraton, S. (1992); Subirats, M. y Brullet, C. (1988); Torre, E., Cárdenas, D. y García, E. (2001); Torre, E. (2002); Torre, E., Cárdenas, D. y Girela, M. J. (1997); Trew, K., Scully, D., Kremer, J. y Ogle,

S. (1999); Vázquez-Gómez, B. (2001); Vázquez-Gómez, B., Fernández-García, E. y Ferro, S. (2000); Wittrock, M. (1986).

Estrategias metodológicas: El instrumento de recolección de datos es un cuestionario semi estructurado que analiza el pensamiento y el comportamiento del alumnado respecto de diversas cuestiones de su estilo de vida.

Muestra: Estudiantes de nivel secundario, siendo un total de 263 (125 chicos y 138 chicas) cuya edad es entre 15 y 16 años, pertenecientes a diferentes centros de la ciudad de Pontevedra.

Resultados: En el estudio un 64% de las personas realizan en la actualidad práctica físico deportivo, pero un 36% de sujetos que no lo practican, siguiendo la pauta de varios estudios similares. Más del 50% de los sujetos se sitúan en una frecuencia que oscila entre los 2 y los 7 días semanales de práctica de actividad recreativa y/o deportiva. Cerca del 9% de estudiantes manifiesta no haber practicado nunca, la mayoría son alumnas y las causas están relacionadas con que el deporte les quita tiempo para estudiar y con que no les gusta. La tasa de abandono se sitúa en el 27,2% y la gran mayoría son chicas. Este dato, sumado al anterior de no haber practicado nunca da como resultado casi un 36% de personas que podemos calificar como sedentarias en el momento actual. En resumen, se verifica una propensión hacia la práctica regular por parte de los jóvenes, pero que no alcanza los niveles óptimos ya que el porcentaje de sujetos poco activos es bastante importante. La investigación ha constatado que los chicos practican más frecuentemente, con mayor intensidad y duración, se muestran más interesados en la práctica, presentan menos índices de abandono, pertenecen a clubes, compiten más, tienen expectativas de prácticas futura superiores y son más activos que las chicas. Los resultados nos dicen que la mayoría del alumnado cree que las chicas pueden hacer cualquier deporte y son sobre todo ellas las que así lo creen. Sin embargo, aproximadamente el 60% del alumnado cree que hay unos deportes más apropiados para chicas que para chicos y viceversa, siendo este dato superior en varones y además el porcentaje de respuestas afirmativas es mayor en las personas que practican actualmente.

El modelo de enseñanza utilizado en los centros responde a patrones androcéntricos, el trato sigue siendo diferenciado, las experiencias de las chicas son más insatisfactorias, los programas y contenidos de educación física escolar favorecen al varón, el lenguaje es sexista y la representación social dominante del deporte como actividad propia de los varones supone que las chicas pueden tener dificultades para la igualdad, por ejemplo en lo que respecta a su bagaje motriz.

ANEXO C

Preguntas para la entrevista al docente sobre los estilos de enseñanza:

Nombre del docente:

Escuela, grado y turno:

1. ¿En dónde te recibiste de profesor y hace cuantos años?
2. ¿desde qué te recibiste inmediatamente comenzaste a trabajar o ya estabas trabajando antes de recibirte?
3. ¿Por qué elegiste esta carrera?
4. ¿hace cuánto estas trabajando en la ciudad? ¿has trabajado por muchas escuelas? ¿cuáles?
5. Entrando en el tema de nuestra investigación que son los estilos de enseñanza. Cuáles son los EE que más te gustan?
¿Puedes nombrar los que más utilizas?
6. ¿Hay alguna característica del grupo que te hace elegir uno u otro estilo?
7. ¿hay algún estilo que prefieras? ¿Por qué?
8. ¿crees que hay correspondencia entre el estilo que preferís utilizar y el que realmente utilizas en la mayoría de tus clases?
9. ¿tienes en cuenta los estilos de enseñanza al planificar tus clases?
10. Si trabajas en una escuela más céntrica y otra más alejada de la ciudad, ¿encuentras diferencias en la utilización del estilo de enseñanza al planificar tus clases?
11. ¿crees que es importante la utilización de los estilos de enseñanza en las clases de educación física?
12. ¿crees que es necesario la formación permanente? ¿por qué?

ANEXO D

Registro de observaciones de las clases de Educación Física

Hoja de observación de prácticas pedagógicas de educación física para detectar los estilos de enseñanza impartidos por los docentes del área.

Escuela nº: Fecha: Observación nº:
Profesor/a: Grado: Turno:

- 1- Posición del docente dentro del grupo de clase:
- 2- Consignas del profesor:
- 3- Los alumnos manifiestan sus intereses al docente:
- 4- Actividades:
- 5- Acciones de los alumnos:
- 6- Como son las explicaciones y conocimiento de los resultados a los alumnos:
- 7- Observaciones de alguna situación particular:

Matriz de los datos por Profesor

Posición geográfica dentro del grupo:

- predominantemente central
- central por momentos, luego recorre el espacio de clase
- Cambiante de forma permanente

Consignas y modos de comunicaciones (orales, visuales o ambas):

- Consignas dirigidas y descriptivas
- Consignas abiertas y exploratorias

Organización grupal:

- Actividades para todo el grupo
- Actividades en grupos al azar
- Actividades en grupos por niveles (nóveles y más avanzados)
- Actividades individualizadas

- Actividades en donde hay una enseñanza recíproca entre alumnos
- Actividades con resolución de problemas

Intereses manifestados por los alumnos:

Contenidos y actividades propuestas:

Rol del alumno durante la clase:

Explicaciones y conocimientos de resultados: