

ESTUDIO SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

María Jesús Cuéllar Moreno. Universidad de La Laguna. Spain.

Miguel Angel Delgado Noguera, Universidad de Granada. Spain.

1. RESUMEN

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

Existen numerosos textos que estudian el papel del Continuo de los E.E. en educación. Existen vínculos consistentes entre el Continuo de E.E. y las respuestas del alumnado por lo que puede afirmarse que la enseñanza adecuada depende más de competencias que de conocimientos.

Numerosos investigadores destacan la importancia de que se realicen investigaciones y experiencias sobre los Estilos de Enseñanza, ya que éstos no son productos acabados sino que están en permanente cambio y adaptación a los contenidos, los alumnos/as, el contexto en que se desarrollan, etc.

En el presente trabajo se realiza un análisis de las investigaciones más relevantes acerca de los Estilos de Enseñanza (E.E.) en E.F. y se aportan las conclusiones más destacadas sobre la aplicación de los mismos.

Esperamos que este estudio sobre los Estilos de Enseñanza sirva de estímulo para seguir profundizando en los aspectos didácticos de la enseñanza de la Educación Física, ayude a los profesores que empiezan y sirva para romper la inercia del no cambio en la enseñanza y en nuestra manera de enseñar.

2. INTRODUCCIÓN

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

Así, esto se corrobora con la frase: “*No basta con saber la asignatura para dar las clases, para poder ser profesor*” (Hernández y Sancho, 1989). Saber la asignatura que se va a impartir, si bien es necesario, no es condición suficiente para lograr y propiciar el aprendizaje en nuestros alumnos. Para ser un profesor eficaz en Educación Física se necesita un “saber”, un “saber hacer” y también “ser” un profesional transmita actitudes y valores positivos hacia la materia.

Identificar al profesorado experto no es tarea fácil; la literatura, a veces, no diferencia claramente entre el profesorado experto, con experiencia, competente y eficaz. Siguiendo a Medley (1979) enunciaremos las 5 concepciones que caracterizan la enseñanza efectiva:

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

En el presente trabajo se realiza un análisis de las investigaciones más relevantes acerca de los Estilos de Enseñanza (E.E.) en E.F. y se aportan las conclusiones más destacadas sobre la aplicación de los mismos.

En este sentido es muy importante resaltar la capacidad del profesor de E.F. de utilizar los diferentes estilos de enseñanza. Por ello, se necesitan estudios, experiencias e investigaciones en este campo de la aplicación de los estilos de enseñanza en E.F. para que no se conviertan en algo meramente especulativo (Delgado, 1991).

3. ESTUDIO SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Existen numerosos textos que estudian el papel del Continuo de los E.E. en la educación (Ashworth, 1992; Delgado, 1991; Goldberger y Howarth, 1993; Gerney y Dort, 1992; Goldberger, 1984; Greenspan, 1992; Mosston y Ashworth, 1994; Mueller y Mueller, 1992).

En 1966 Mosston introduce el continuo en su libro *“Teaching Physical Education”* en el que propone siete E.E. distribuidos en función del reparto de decisiones entre profesor/a - alumno/a (Mosston, 1966).

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

La última publicación de ambos perfecciona aún más la teoría sobre los Estilos de Enseñanza y su aplicación práctica (Mosston y Ashworth, 1994).

Cronológicamente veamos algunos de los estudios o aportaciones de diferentes autores en la década de los noventa:

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

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

- E.E.Tradicionales: Mando Directo, Modificación del Mando Directo y Asignación de Tareas.
- E.E. que fomentan la Individualización: Individualización por grupos, Enseñanza Modular, Programas Individuales y Enseñanza Programada.
- E.E.que posibilitan la participación: Enseñanza Recíproca, Grupos Reducidos y Microenseñanza.
- E.E.que favorecen la socialización: Estilo Socializador. Incluye el trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinar, juegos de roles y simulaciones.
- E.E.que implican cognoscitivamente al alumno/a: Descubrimiento Guiado y Resolución de problemas.
- E.E.que promueven la creatividad: Estilo Creativo. Incluye la sinéctica corporal.

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

- ① Conceptualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ② Coordinar experiencias para el futuro profesorado.
- ③ Proveer una base para incrementar la coordinación en la universidad

pública.

- ④ Proporcionar una base teórica para futuras investigaciones.
- ⑤ Enseñar a trabajar las diferencias individuales.
- ⑥ Favorecer la enseñanza efectiva a profesorado de diferentes disciplinas.
- ⑦ Ayudar al profesorado novel en una aproximación lógica de la enseñanza.
- ⑧ Servir de reciclaje y actualización al profesorado experimentado.

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

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

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

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

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

propuesta requerida, posibilita nuevos puntos de vista prácticos y teóricos y facilita el desarrollo adecuado del currículum.

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

✱ E.E. Socializadores: Aprendizaje compartido, socializado y entre iguales. Dimensión globalizadora e interdisciplinaria.

✱ E.E. Individualizadores: Partir del desarrollo del alumno/a, desarrollar su potencialidad y adaptarse a su realidad.

✱ E.E. Participativos: Compañerismo y participación del alumnado. Visión del profesorado como mediador de aprendizajes.

✱ E.E. Cognoscitivos: Desarrollo del pensamiento crítico, aprendizajes significativos y metodología activa e investigadora.

✱ E.E. Creativos: Desarrollo del pensamiento creativo.

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

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

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

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

En una investigación posterior Delgado (1998) estudia la relación de las teorías implícitas de la enseñanza y los Estilos de Enseñanza en profesores/as en formación inicial y profesores de E.F. que ya ejercían la profesión. En el estudio participaron 63 alumnos/as de 5^º curso de E.F. y 40 profesores/as en ejercicio. Los resultados muestran que entre los futuros profesores/as existe una tendencia hacia

los Estilos Innovadores: Participativos (.94) Individualizadores (.85), Creativos (.83) y Socializadores (.80). Se aprecia una tendencia a considerar deseable la utilización de Estilos Cognoscitivos (.70) y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales (.26). Entre los profesores de E.F. se observa también una tendencia positiva hacia los Estilos de Enseñanza Innovadores: Participativos (.97), Socializadores (.95), Individualizadores (.89), Creativos (.87). Se observa también una tendencia positiva hacia los Cognoscitivos (.79) y una clara valoración negativa hacia los Tradicionales (.39). Al igual que en el estudio anterior se recomienda prudencia en las conclusiones.

Viciano y Delgado (1999) destacan las siguientes aportaciones de los Estilos de Enseñanza en la programación e intervención didáctica del profesorado:

❶ No se debe rechazar los E.E. Tradicionales simplemente por tratarse de una metodología más instructiva, sino aprovecharlos como eficaces herramientas siempre que nuestros objetivos lo permitan.

❷ Los E.E. Individualizadores aportan productividad en la enseñanza del deporte, a la vez que el alumnado cobra una mayor importancia en la planificación docente.

❸ Los E.E. Participativos tienen como principal aplicación la formación del alumnado como futuro formador, monitor o entrenador deportivo, al tiempo que se ve multiplicada la acción informativa del profesorado.

❹ Los E.E. Cognoscitivos son fundamentales en la enseñanza-aprendizaje del deporte, ya que provocan la reflexión del alumnado ante juegos o problemas motores.

❺ La verdadera productividad de los E.E. radica en la posibilidad de combinación en función de los objetivos y expectativas, características del alumnado, condiciones de trabajo, tiempo disponible y demás factores que condicionan el acto didáctico.

Para Delgado (1999) la utilización de los Estilos de Enseñanza se encuentra, también, determinada por la fase de evolución profesional del profesorado, en tanto suponen distintos niveles de implicación y apreciación de la realidad educativa.

En el cuadro nº I podemos observar algunas de las ventajas de la utilización de los estilos de enseñanza de los autores, antes mencionados.

Cuadro I: Ventajas de los Estilos de Enseñanza.

VENTAJAS	AUTORES
- Condicionan los resultados de aprendizaje.	(Pankratius, 1997; Silverman, 1991)
- Condicionan la relación en el acto didáctico.	(Delgado, 1996)
- Ofrecen posibilidades de adaptación y combinación en función de objetivos, características y necesidades de los factores que condicionan el acto didáctico.	(Viciano y Delgado, 1999)
- Permiten mayor variedad de destrezas motoras y de otra índole.	(Goldberger y Howartch , 1993)
- Enseña a trabajar las diferencias individuales.	(Don Franks, 1992)
- Favorecen la enseñanza efectiva en diferentes disciplinas.	(Boyce, 1992; Don Franks, 1992)
- Proporcionan estructuras para construir sesiones, facilitando una mejor planificación, aprendizaje técnico y enseñanza de conocimientos.	(Boyce, 1992)
- Permiten coordinar experiencias para el futuro profesorado.	(Don Franks, 1992)
- Sirven de reciclaje y actualización, proporcionando feedback al profesorado.	(Don Franks, 1992).
- Posibilitan pasar de la teoría a la práctica, proporcionando una base teórica para futuras investigaciones mediante una aproximación lógica.	(Piéron, 1996; Don Franks, 1992)
- Vislumbran nuevas áreas de investigación	(Boyce, 1992)

Normalmente en los estudios sobre los estilos de enseñanza se trataba de contrastar un método tradicional (sic) o estilo de enseñanza tradicional con otro estilo de enseñanza de manera global u otros estilos de enseñanza diseñados por el propio investigador. En la mayoría de las investigaciones se presentaron cuatro problemas principales:

1) En la mayoría de las ocasiones el método tradicional o Estilo de Enseñanza tradicional se trataba simplemente de una mala enseñanza o los métodos utilizados eran demasiado rígidos y estereotipados, no identificándose con situaciones naturales de enseñanza. Según Gage (1979) se vislumbra en muchos

de ellos una carencia y falta de control en sus variables que impiden afirmar que se tratara de métodos de enseñanza diferentes.

2) La investigación podía aparecer sesgada por los objetivos que la motivaban, lo que la tornaba cargada de valor para el investigador al intentar demostrar la idoneidad de su nuevo método frente al tradicional.

3) La confusión terminológica o dificultad en la homogeneización de términos. Para ello véase el artículo: “Aclaración conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el Deporte” (Delgado, 1992a).

4) La no definición operativa o falta de claridad en el método utilizado, no describiéndose, en algunas ocasiones, las variables a considerar en la actuación docente e imposibilitando la replicación de los estudios existentes.

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

3.1.- Comparaciones entre E.E. Mando Directo y otros Estilos.

3.2.- Comparaciones entre otros Estilos entre sí.

3.1.- Comparaciones entre Estilo Mando Directo y otros Estilos

En este apartado se han agrupado los estudios en que se contrastan los resultados de la utilización del E.E. Mando Directo con otros Estilos de Enseñanza. Véase cuadro nº II.

Cuadro II: Comparaciones entre E.E.Mando Directo y otros Estilos.

AUTORES	E.E.	HABILIDAD	RESULTADOS
Mariani (1970)	MD/AT	Tenis	MD
Boyce (1992)	MD/AT/R	Tiro Rifle	MD y AT
Harrison et al. (1995)	MD/AT	Habilidad	MD

Mariani (1970) realizó un estudio comparativo entre los E.E. Mando Directo y E.E. Asignación de Tareas en el ámbito específico de la enseñanza del tenis. Intervinieron en la investigación 60 alumnos/as. Ninguno de ellos poseía conocimientos ni había recibido con anterioridad clases de esta materia. Un mismo profesor impartió sus enseñanzas en ambos grupos durante dos horas semanales. La duración de la actividad fue de doce horas y fue idéntica para ambos grupos. El test utilizado fue el de Broer-Miller, mediante el cual se evaluaba la angulación de la pelota durante el vuelo y la fuerza ejercida en el golpeo (delante y detrás). Para determinar las diferencias entre los grupos se utilizó la prueba T. Los resultados se mostraron significativamente superiores a favor del E.E. Mando Directo para el golpe de revés. No se encontraron diferencias significativas entre grupos para el golpe delantero. No obstante, ambos grupos mostraron diferencias significativas entre los resultados de las pruebas iniciales y finales, por lo que se puede determinar que en ambos grupos el aprendizaje fue adecuado. Con posterioridad se les practicó a los sujetos una prueba de retención de la actividad, para averiguar si estos aprendizajes perduraban en el tiempo. Se comprobó que existía una regresión respecto al nivel alcanzado en ambos Estilos, obteniéndose mayores diferencias para el grupo de E.E. Asignación de Tareas. Los autores de la investigación recomiendan nuevas investigaciones en el ámbito de enseñanza del tenis en el que se controle el tamaño de las clases así como el número y duración de las sesiones. Sugieren también que estas investigaciones sean realizadas en otros ámbitos de actividad física, a fin de determinar la eficacia de estos métodos en la enseñanza de las actividades motoras.

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

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

3.2. Comparaciones entre otros Estilos entre sí

En este apartado se han analizado investigaciones en las que se han contrastado los E.E. Idiosincrático, Asignación de Tareas, Recíproco e Inclusión. Véase cuadro nº III.

Cuadro III: Comparaciones entre otros Estilos entre sí.

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

Goldberger, Gerney y Chamberlain (1982) estudiaron los efectos de tres E.E. (Asignación de Tareas, Enseñanza Recíproca e Inclusión) en la enseñanza de una habilidad psicomotora y comportamiento social del alumnado (hockey). Como grupo control se utilizaron los resultados del grupo de E.E. Asignación de Tareas. Dos profesores y 96 niños/as (48 niños y 48 niñas) de 5º grado intervinieron en este estudio. Todos procedían de una escuela suburbana de Filadelfia de clase media y fueron clasificados en grupos de 32 (32 de E.E. Asignación de Tareas, 32 de E.E. Recíproco y 32 E.E. Inclusivo). Ninguno de los sujetos había tenido experiencias previas con la tarea enseñada. Se practicó a los sujetos un pretest y un postest en condiciones de laboratorio. Los resultados mostraron que los tres estilos fueron eficaces en la enseñanza de la habilidad motora. En cuanto al desarrollo de la socialización se constató que era mayor en el E.E. Recíproca por propiciar situaciones de retroalimentación entre compañeros/as. No se aprecian diferencias en el E.E. Inclusión, en tanto parece que el alumnado no poseía el suficiente conocimiento y confianza para la determinación de su nivel inicial de trabajo.

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

En un trabajo posterior Goldberger y Gerney, (1986) analizan los efectos de estos tres E.E. en el deporte específico del hockey. La tarea enseñada consistía en deslizar un disco de goma dentro de un área de 20 pies usando el stick de hockey. El feedback fue realizado en función de las características de cada Estilo. La puntuación otorgada osciló de 0 a 20 puntos y fue asignada en función de la desviación del móvil respecto al centro del objetivo. 162 alumnos y 166 alumnas de 5º grado de 2 centros con diferente nivel social (bajo y alto) intervinieron en la investigación. En cada colegio el alumnado fue asignado aleatoriamente a cada uno de los grupos y cada niño/a emparejado/a con un compañero/a de clase del mismo sexo a fin de facilitar el entrenamiento. Un total de 328 alumnos/as intervinieron en la investigación, a razón de 82 sujetos por grupo (82 para E.E. Asignación de tareas, 82 para E.E. Recíproco, 82 para E.E. Inclusivo y 82 para el grupo control). Los sujetos fueron testados con anterioridad a la realización de la investigación, durante la misma y con posterioridad. Cada pareja fue entrenada y testada durante una única sesión de 90 minutos. Los resultados mostraron que los tres grupos mejoraron significativamente después del entrenamiento, aunque las diferencias entre ellos no fueron significativas. Los Estilos de Asignación de Tareas e Inclusivo se muestran más eficaces, obteniendo mejores resultados para el alumnado de nivel superior en el E.E. Inclusivo y para el alumnado de nivel medio en el de Asignación de Tareas

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

Beckett (1990) investigó los efectos de los E.E. Asignación de Tareas e Inclusión en fútbol. Intervinieron en él 250 alumnos/as y 10 profesores/as. Para el E.E. Asignación de Tareas se utilizaron fichas escritas cuyo objetivo perseguía recordar y reducir las explicaciones del profesorado. Los niveles de dificultad de E.E. Inclusión fueron determinados mediante la utilización de diversos tipos de pelotas (fútbol, voleibol y tenis). El objetivo fundamental de esta investigación fue la confirmación de los presupuestos teóricos sobre el Continuo de E.E. y determinar los E.E. más eficaces en función de las características del alumnado. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en cuanto al aprendizaje motor, aunque estas diferencias se hacen significativas a favor del E.E. Inclusivo en los resultados obtenidos en los cuestionarios escritos. No se constataron diferencias entre los diferentes E.E. y los diferentes grupos de alumnado establecidos. Este estudio abre una nueva ventana a la investigación de los E.E., aunque se muestra limitado por el hecho de que no se testó el nivel inicial de conocimientos cognoscitivos del alumnado.

Medina y Delgado (1993) estudiaron las aportaciones de un E.E. Tradicional (Asignación de Tareas) sobre un E.E. Participativo (Enseñanza Recíproca) en el desarrollo de una unidad didáctica de 6 sesiones de voleibol. La muestra constó de 4 profesores/as con sus respectivos alumnos/as (cursos 1^º y 2^º de Enseñanza Secundaria) y dos colaboradores/as. Se utilizó un diseño experimental de 2 grupos aleatorios: grupo control y grupo experimental (con pretest y postest), teniendo un grupo de control y otro experimental en cada instituto. Al grupo de control se le aplicó el E.E. Asignación de Tareas y al grupo experimental el E.E. Recíproca. Como instrumentos de evaluación se utilizaron diversos cuestionarios (para contenidos conceptuales) y planillas de observación (para contenidos motores). El profesorado recibió unos apuntes teóricos con anterioridad al comienzo de la Unidad Experimental de Enseñanza¹. Los resultados indicaron un incremento de la

¹ Según Piéron (1993) la Unidad Experimental de Enseñanza (UEE) o Experimental Teaching Units (ETU) se caracteriza por: 1) Un objetivo de aprendizaje definido por el docente, 2) Una evaluación inicial y final (pretest - postest) desarrolladas a partir del contenido de enseñanza, 3) Un periodo de enseñanza con duración y

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

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

Estudios recientes, bajo una perspectiva mediacional, analizan como las variables cognitivas intervienen en la consecución del logro motor del estudiante en E.F. (Langley, 1995; Lee y Solmon, 1992; Sicilia, 1997; Singer y Chen, 1994; Solmon y Lee, 1996).

Griffin y Griffin (1996) realizaron un estudio con 2 grupos de 4^º y una duración de 5 meses en una actividad de orientación. El fin del estudio fue

contenido determinados, y 4) Una observación sistemática de las variables proceso elegidas (comportamientos

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

No obstante, y aunque muchos investigadores conceden gran importancia al Continuo de E.E., las investigaciones que asocian varios de ellos, continúan siendo un territorio virgen (Goldberger y Howarth, 1993).

4. CONCLUSIONES SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

De la revisión de la literatura realizada sobre Estilos de Enseñanza en Educación Física, se pueden extraer las conclusiones que a continuación se enuncian y que han sido agrupadas en torno a los siguientes criterios: Estilos de Enseñanza contrastados, diseño de los grupos, tareas de aprendizaje seleccionadas, variables dependientes, sujetos y resultados obtenidos.

① Estilos de Enseñanza contrastados

El fin de la mayoría de los estudios fue comparar los efectos de 2 ó 3 Estilos de Enseñanza sobre la adquisición de habilidades motrices. Frecuentemente se trató de comparar los Estilos de Enseñanza Directos, también conocidos como E.E. reproductivos, también conocidos como E.E. productivos (fundamentalmente el E.E. Mando Directo) con los Estilos Indirectos (E.E. que implican cognoscitivamente al alumnado) u otros E.E. Directos (fundamentalmente Asignación de Tareas, Enseñanza Recíproca e Inclusión) . De este modo, también fueron cuestionados y experimentados los estilos más recientes para comprobar si encajaban y se ajustaban mejor en los fines educacionales de desarrollo e independencia del alumnado.

② Diseño de investigación

El diseño de control de grupos 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 (pretest) y otra final (postest). En la mayoría de los estudios los efectos fueron analizados en investigaciones de corta duración. El enfoque ha sido casi exclusivamente experimental o cuasiexperimental en un planteamiento de investigación proceso-producto. Se requieren investigaciones desde un paradigma más naturalistas con investigaciones acerca de los que declaran los profesores y el alumnado sobre la aplicación de los estilos de enseñanza, igualmente estudios de investigación en la acción que tenga como objeto de estudio los estilos de enseñanza.

③ Tareas de aprendizaje seleccionadas

En la mayoría de los estudios se han seleccionado Habilidades Motóricas para evaluar los efectos de la impartición de los Estilos. Algunos ejemplos de las

habilidades evaluadas son: golpear un stick de hockey dentro de un área de objetivo, precisión sobre el area de hockey, golpeo de tenis (delante y detrás), habilidad de lanzamiento, tiro de rifle, voleibol, balonmano, habilidades de arco, habilidades psicomotoras, actividades de orientación y comportamiento social del alumnado.

④ Variables

El estudio de las variables de enseñanza ha estado principalmente en el análisis de contenidos procedimentales, principalmente centrados en la técnica utilizada o en la efectividad de la misma.

El sistema ALT-PE (Tiempo de Aprendizaje académico o “Academic Learning Time” - ALT) ha sido utilizado para el estudio de las variables relacionadas con los comportamientos de enseñanza-aprendizaje.

También se han aplicado los E.E. con objeto de estudiar los resultados de los Estilos sobre la variables de clima de clase y motivación. Como ya se ha citado con anterioridad, las variables de atención y satisfacción han sido estudiadas en menor medida.

⑤ Sujetos

Los sujetos fueron predominantemente alumnos/as de la escuela primaria o elemental. Es necesario ampliar el ámbito de estudio a otras etapas educativas.

⑥ Resultados

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

La mayoría de los analisis 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 didáctica 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.

5. EPÍLOGO

Los E.E. tienen que ser motor de innovación e investigación y de desarrollo profesional de los profesores de E.F.

La tríada de la innovación → la investigación → el desarrollo profesional tienen como resultado una enseñanza de la E.F. innovadora, en continuo cambio y que posibilitan la formación permanente del profesorado.

Se necesitan investigaciones y experiencias sobre los Estilos de Enseñanza, ya que éstos no son productos acabados sino que están en permanente cambio y adaptación a los contenidos, los alumnos/as, el contexto en que se desarrollan, etc.

La dificultad de estudiar los Estilos de Enseñanza radica en que no pueden ser estudiados por métodos de investigación positivista, ya que de hacerlo así

(como tradicionalmente se ha hecho) tendremos que adaptarnos a los presupuestos de la investigación racionalista y, en consecuencia, habrá que “encorsetar” a los Estilos de Enseñanza y éstos perderán su dinamismo.

Por ello, podríamos decir que necesitamos la colaboración de todos los profesores y profesoras, ya que la responsabilidad de una enseñanza eficaz y de un mayor nos corresponden a todos los que trabajamos en la enseñanza de la E.F.

MI DERECHO A NO CAMBIAR E INNOVAR EN LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA TERMINA ALLÍ DONDE COMIENZA EL DERECHO DE MIS ALUMNOS Y ALUMNAS AL MEJOR PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA QUE LLEVO DENTRO, EL CUAL, POR DEFINICIÓN, ‘MEJOR PROFESOR/A’, NACE CADA AÑO.

Por ello, “teme al profesor/a con una única manera de enseñanza, con un único Estilo de Enseñanza”, ello obedecerá a varias causas:

- ❑ No conoce otra forma de enseñar.
- ❑ No quiere cambiar.
- ❑ No cree en sus alumnos/as.
- ❑ No considera el contexto aula/grupo como una variable de enseñanza importante.

Esperamos que este estudio 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 que empiezan (futuros profesores/as en formación inicial) y, sobre todo, sirva para romper la inercia del no cambio en la enseñanza y en nuestra manera de enseñar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASHWORTH, S. (1992). The Spectrum and Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 32-35, 53.
- BECKETT, K. (1990). The Effects of Two Teaching Styles on College Student's Achievement of Selected Physical Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 1, 153 -169.
- BIDDLE, S. & GOUDAS, M. (1993). Reaching Styles, Class Climate and Motivational in Physical Education. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 24, 3, 38 - 39.
- BOYCE, B. (1992). The Effects of Three Styles of Teaching on University Students' Motor Performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 4, 389 - 401.
- BRUNNER, R. & HILL, D. (1992). Using Learning Styles Research in Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 4, 26 - 28, 61.
- DELGADO, M.A. (1991a). "Hacia una clarificación conceptual de los términos didácticos de la Educación Física y el Deporte". *Revista de Educación Física. Renovación de la Teoría y la Práctica.. N^º 40. Número especial*.
- DELGADO, M.A. (1991b). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- DELGADO, M.A. (1994). Intervención Didáctica en Primaria. Implicaciones en la Formación del Maestro Especialista en E.F. En, Los autores (Comps.), *Didáctica de la E.F.: Diseños Curriculares en Primaria* (pp. 111-117). Sevilla: Wanceulen.
- DELGADO, M.A. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C.Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp73-86).

- CUÉLLAR, M^ªJ. y DELGADO, M.A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital – Buenos Aires – Año 5 – N^º25.

- DELGADO, M.A. (1998). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los Futuros Profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación. <http://www.sir.ca/revista/>. *Lecturas de Educación Física*.

- DELGADO, M.A. (1999). Los Estilos de Enseñanza y la Formación del Profesorado de Educación Física. *Revista Élide*, 2. En prensa.

- DELGADO, M.A.; MEDINA, J. y VICIANA, J. (1996). The Teaching Styles in the Preservice of Physical Education Teachers. International Seminar AIESEP. Lisbon.

- DON FRANKS, B. (1992). The Spectrum of Teaching Styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 35 - 36.

- FRANCESCETTO, D. (1996). *Estudo da Congruencia entre Intençao e Açao do Professor nas Aquisicoes Físicas, Sociais, Emocionais e Cognitivas em Estudantes de Educaçao Física*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa. No publicada.

- GAGE, N. (1979). The Generaly of Dimensions of Teaching. In P.Peterson & H.Walberg (Comps.), *Research on Teaching: Concepts, Fidings and Implications*. Berkeley, CA: McCutchan.

- GERNEY, P & DORT, A. (1992). The Spectrum Applied: Letters from the Trenches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 36-39.

- GOLDBERGER, M. (1984). Effective Learning, Through a Spectrum of Teaching Styles. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 55, 8, 17 - 21.

- GOLDBERGER, M. (1983). Direct Styles of Teaching and Psycomotor Performance. In J.Templin & K.Olson (Comps.). *Teaching in Physical Education* (pp.221-233). Champaign: Human Kinetics.

- CUÉLLAR, M^ªJ. y DELGADO, M.A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital – Buenos Aires – Año 5 – N^º25.

- GOLDBERGER, M. & GERNEY, P. (1986). The Effects of Direct Teaching Styles on Motor Skill Acquisition of Fifth Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 3, 215 - 219.

- GOLDBERGER, M. & GERNEY, P. (1990). Effects of Learner Use of Practice Time on Skill Acquisition of Fifth Grade Children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 84 - 95.

- GOLDBERGER, M. GERNEY, P. & CHAMBERLAIN, J. (1982). The Effects of Three Styles of Teaching on the Psicomotor Performance and Social Skills Development of Fifth Grade Children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 53, 2, 116 - 124.

- GOLDBERGER, M. & HOWARTH, K. (1993). The National Curriculum in Physical Education and the Spectrum of Teaching Styles. *The British Journal of Physical Education*, 24, 1, 23-28.

- GREENSPAN, M. (1992). The Spectrum Introduced: A First-Year Teacher's Project. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 1, 40-41.

- GRIFFIN, M. & GRIFFIN, B. (1996). Situated Cognition and Cognitive Styles: Effects on Students' Learning as Measured by Conventional Test and Performance Assessments. *The Journal of Experimental Education*, 64, 4, 293 - 308.

- HARRISON, J.; FELLINGHAN, G.; BUCK, M. & PELLETT, T. (1995). Effects of Practice and Command Styles on Rate of Change in Volleyball Performance and Self-Efficacy on High-, Medium-, and Low-Skilled Learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328 - 339.

- CUÉLLAR, M^ªJ. y DELGADO, M.A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital – Buenos Aires – Año 5 – N°25.
- LANGLEY, D. (1995). Examining the Personal Experience of Student Skill Learning: A Narrative Perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 2, 116 - 128.
- LEE, A. & SOLMON, M. (1992). Cognitive Conceptions of Teaching and Learning Motor Skills. *Quest*, 44, 1, 57 - 71.
- MARIANI, T. (1970). A Comparison of the Effectiveness of the Command Method and the Task Method of Teaching the Forehand and Backhand Tennis Strokes. *Research Quaterly*, 4, 2.
- MEDINA, J. (1996). *Valoración a nivel social y metodológico de la enseñanza recíproca durante el desarrollo de unidades didácticas deportivas en Educación Física*. En, M.A.Delgado, J.Medina, J.Viciano y R.Gutiérrez (Comps.), *Formación Permanente e Innovación. Experiencias Profesionales en la Enseñanza de la Educación Física* (pp.89 - 102). Granada: CFC.
- MEDINA, J. y DELGADO, M.A. (1993). *Influencia de la Enseñanza Recíproca en la consecución de objetivos motrices y cognitivos, durante el desarrollo de Unidades Didácticas Deportivas en Educación Física*. I Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Granada. Granada. Sin publicar.
- MEDLEY, D. (1979). The Effectiveness of Teachers. In P.Petearson & H.Walberg (Comps.), *Research on Teaching: Concepts, Fidings and Implications*, Berkeley, CA McCutchan.
- MOSSTON, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Merrill.
- MOSSTON, M. (1978). *La Enseñanza de la Educación Física. Del Comando al Descubrimiento*. Buenos Aires: Paidós. (Trad.Orig.1972).

- CUÉLLAR, M^ªJ. y DELGADO, M.A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital – Buenos Aires – Año 5 – N^º25.
- MOSSTON, M. y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los Estilos de Enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea. (Trad.Orig.1986).
- MOSSTON, M. & ASHWORTH, S. (1994). *Teaching Physical Education*. New York: Macmillan Publishing.
- MUELLER, R. & MUELLER, S. (1992). The Spectrum of Teaching Styles and Its Role in Conscious Deliberate Teaching. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 5, 48 - 53.
- PANKRATIUS, W. (1997). Preservice Teachers Construct a View on Teaching and Learning Styles. *Action in Teacher Education*, 28, 4, 68 - 76.
- PIÉRON, M. (1985). Análise de Tendências na Formação dos Professores das Actividades Físicas. *Horizonte*, 1, 5, 2-6.
- PIÉRON, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux Enseigner*. Paris: Education Physique et Sport.
- PIÉRON, M. (1996). *Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Lisboa: FMH.
- SICILIA, A. (1997). *Evolución del Conocimiento Escolar del Estudiante de Bachiller en Educación Física durante una Actualización Docente orientada hacia la Autonomía de la Enseñanza. Un estudio de casos*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- SILVERMAN, S. (1991). Research on Teaching in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 4, 352-364.

- CUÉLLAR, M^ªJ. y DELGADO, M.A. (2001). Estudio sobre los Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital – Buenos Aires – Año 5 – N^º25.

- SINGER, R. & CHEN, D. (1994). A Classification Schemme for Cognitive Strategies: Implications for Learning and Teaching Psycomotor Skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 2, 143 - 151.

- SOLMON, M. & LEE, A. (1996). Entry Characteristics, practice variables and Cognition: Student mediation of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 2, 136 - 150.