



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**ESTILOS DE ENSEÑANZA Y TRABAJO
COOPERATIVO EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Tesis doctoral

Autor

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS

Director

Dra. MARÍA ESPADA MATEOS

Madrid, 2016

AGRADECIMIENTOS

Es difícil expresar en unas líneas el agradecimiento que siento hacia todas las personal que me han ayudado y animado a llevar a cabo este trabajo, además de a todos aquellos que han vivido de cerca su transcurso y lo que ello ha conllevado. A pesar de esto, voy a intentar hacerlo de la forma más sincera y resumida posible.

Así, en primer lugar agradezco a mi tutora y directora de la Tesis, la Doctora María Espada Mateos, a quien conocí gracias al trabajo de fin de Master. Fue quien me enseñó de una forma práctica a llevar a cabo un trabajo de investigación y posteriormente me animó a continuar con la Tesis Doctoral. Por otro lado, ha sido un gran apoyo a lo largo de este recorrido, además de una parte fundamental de la elaboración del trabajo.

También, agradecer a mi familia, a mi madre, Fátima, y a mi padre, Miguel Ángel, ya que sin ellos nada de esto habría sido posible. Ellos han sabido animarme y apoyarme en todas mis decisiones, además de enseñarme la importancia de luchar por todo aquello que es importante en la vida, y sobre todo a no rendirme ante las dificultades. A mi hermano, Alfonso, por ser mi figura a seguir, y estar ahí siempre que es necesario.

A Alberto, que ha sabido comprenderme y apoyarme en todos los momentos difíciles de este camino, además de saber siempre que decir cuando he necesitado unas palabras de ánimo.

A mis amigos, quienes han sabido disculpar mi falta de tiempo y han sabido qué decirme en mis momentos de preocupación, porque siempre están presentes, sin importar donde se encuentren, ya que me hacen sentir una persona afortunada.

También, agradecer este trabajo a todos los centros educativos que me han abierto sus puertas para poder llevarlo a cabo, y que han perdido unos minutos de su tiempo para recibirme.

Y por supuesto, a los profesores que pertenecen a esos centros educativos, quienes realmente me han aportado sinceridad y apoyo. De ellos he recibido consejos y ánimos y ha sido posible este estudio, ya que han aceptado ayudarme a costa de su tiempo libre y momentos de descanso para atenderme.

Por último, a todas esas personas que han estado presentes de alguna manera durante el trabajo, ya que aunque no les nombre, también han sido una parte importante en el trayecto.

“El esfuerzo es solo esfuerzo cuando comienza a doler”

José Ortega y Gasset

RESUMEN

Los estilos de enseñanza de Educación Física son un tema relevante a la hora de impartir las clases y conseguir los objetivos planteados. Asimismo, son numerosas las investigaciones sobre ellos, con el objetivo de observar cuáles son los estilos más utilizados, los más aceptados por los alumnos, la eficacia de cada uno de ellos para los diferentes niveles de desarrollo del alumno, etc. (Curtner-Smith, Todorovich, McCaughy, y Lacon, 2001; Delgado, 1998; Heinemann, 2003; Hewitt y Kenneth, 2013; Isaza y Henao, 2012; Salvara, Jess, Abbott, y Bognár, 2006; Sicilia, 2001).

Por otro lado, el papel que juega el aprendizaje cooperativo en la educación es importante, ya que aporta numerosos beneficios en el desarrollo del alumno como son la mejora de la socialización, la empatía, el aumento del rendimiento académico, etc. Así, son muchas las investigaciones que aportan datos importantes y apoyan los resultados de esta investigación (Cowie, 1995; Fernández-Río, 2003; González y García, 2007; Goudas y Magotsiou, 2009; Hernández-Álvarez, del-Campo-Vecino, Martínez del Haro, y Moya-Morales, 2010; Johnson y Ward, 2001; Ovejero, 1990; Slavin y Cooper, 1999; Velázquez, 2004; Villanueva y Selene, 2005).

Este estudio se ha llevado a cabo en la Comunidad de Madrid, centrándose en las etapas de primaria y secundaria de centros educativos de titularidad pública, concertada y privada. La muestra está compuesta por docentes de todos los rangos de edad, tanto hombres como mujeres, con las titulaciones de graduado o diplomado en magisterio de Educación Física, graduado o licenciado en Ciencias de Actividad Física y Deporte, y profesores con ambas titulaciones, sirviendo de guía trabajos como el de Espada (2010), Guedea (2010) y Traver y García (2007).

Es una investigación cuantitativa, con una metodología de carácter descriptiva y no experimental, analizando los datos recogidos para verificar la relación entre las variables estudiadas (Anguera, 1992; Cea D'Ancona, 2001; González Tirados, 2009).

Para determinar el tamaño de la muestra, se ha utilizado la fórmula para poblaciones finitas (Cea D'Ancona, 2004; Sierra Bravo, 2001), donde respecto a la varianza poblacional se ha recurrido al supuesto considerado más desfavorable, con igualdad de relación de probabilidades, siendo así "P" y "Q" iguales, teniendo el valor del 50% cada uno de ellos, siendo valores de una distribución normal con un intervalo de

confianza de 95,5%, y con un margen de error de $\pm 4,75\%$ para la muestra establecida. De esta forma, se ha obtenido una muestra de 455 unidades de la población.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo a través de un análisis descriptivo por frecuencias y un análisis inferencial a través de comparación de medias utilizando diferentes test como ANOVA, Welch y t-Student. Para ello se ha empleado el paquete estadístico SPSS® para Microsoft Windows (V 20.0).

Respecto a las conclusiones más relevantes cabe destacar que los estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo las clases de Educación Física, por lo que es necesaria una formación específica sobre ellos, además de una formación continua a lo largo de la carrera laboral.

Asimismo, independientemente de la formación recibida por los profesores, éstos creen que han sabido utilizarlos, principalmente en el caso de los profesores más jóvenes.

Respecto a la utilización de los estilos de enseñanza, varía en función de los contenidos impartidos, utilizando en todos los casos más de un estilo de enseñanza para dicho contenido. Además, los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos también varían en función del curso en el que se encuentren, aceptando estilos de enseñanza que aportan mayor autonomía y socialización a medida que promocionan de curso.

Por último, los profesores de Educación Física consideran que se debería seguir investigando acerca de los estilos de enseñanza, aunque es necesario profundizar antes en los contenidos existentes sobre los mismos.

Respecto al aprendizaje cooperativo, cabe destacar la actitud positiva de los profesores hacia él, debido al gran número de capacidades que se ven favorecidas al aplicarlo en las clases de Educación Física. Así, algunas de ellas son las relaciones sociales, la empatía, la integración y la responsabilidad de los alumnos.

Palabras clave: Metodología, métodos de educación, motivación, teorías educativas, actitudes.

ABSTRACT

Teaching styles in Physical Education are an important issue when teaching in class in order to achieve certain objectives. In addition, there are several research on them, to observe what are the most commonly used styles, the most accepted by students and the efficiency of the use of the teaching styles during each level of the student's development, etc. (Curtner-Smith et al., 2001; Delgado, 1998; Heinemann, 2003; Hewitt y Kenneth, 2013; Isaza y Henao, 2012; Salvara et al., 2006; Sicilia, 2001).

On the other hand, the role of cooperative learning in education is important because it provides numerous benefits in the development of students such as the improvement of socialization, empathy, increase academic performance, etc. Accordingly, there are many studies that provide important data and support the results of this research (Cowie, 1995; Fernández-Río, 2003; Gonzalez y García, 2007; Goudas y Magotsiou, 2009; Hernández-Alvarez et al., 2010; Johnson y Ward, 2001; Ovejero, 1990; Slavin y Cooper, 1999; Velázquez, 2004; Villanueva y Selene, 2005).

This study was conducted within the Community of Madrid, focusing on primary and secondary stages in public, state-subsidized and private schools. The sample is composed of teachers of all age ranges, both men and women, with degree in teaching Physical Education, degree in Science of Physical Activity and Sport, and teachers with both degrees. Several guidelines serve as guide such as Espada (2010), Guedea (2010) y Traver y García (2007).

This research used a quantitative, descriptive and non-experimental methodology analyzing the collected data to verify the correlation among the objectively studied variables (Anguera, 1992; Cea D'Ancona, 2001; González Tirados, 2009).

The size of the sample was determined through the formula of finite populations (Cea D'Ancona, 2004; Bravo Sierra, 2001), where the worst case is assumed regarding the population variance, with "P" and "Q" being equal, with a value of 50% each. The value of confidence was 95.5% with - 2 sigmas and + 2 sigmas for a normal distribution, and a margin of error of $\pm 4.75\%$ for the established sample, obtaining a sample of 455 units in the population.

The statistical analysis involved, on the one hand, a descriptive analysis through frequencies, and on the other hand, an inferential analysis through correlation coefficients (ANOVA), all using the statistical program SPSS® of Microsoft Windows, Version 20.

Among the most significant findings from this research it can be highlighted that teaching styles are necessary to carry out Physical Education classes. Therefore, specific education on them is considered necessary, besides a continuous education throughout the professional career.

Also, the teachers have been able to use the teaching styles, especially younger teachers, regardless of the education received.

Regarding the use of different teaching styles, these vary depending on the contents taught, using more than one style of teaching that content in any case. In addition, the more accepted teaching styles by students also vary depending on the course in which they are. Students accept the teaching styles that provide greater autonomy and socialization as they go through the different courses.

Finally, Physical Education teachers should consider further research on teaching styles, although it is still necessary to analyze and revise the existing content on them.

With respect to cooperative learning, teachers have shown a very positive attitude towards it due to the large number of abilities that are enhanced when applied in Physical Education classes. Thus, some of them are social relationships, empathy, integration and responsibility of students

Keywords: Methodology, methods of education, motivation, educative theories, attitude.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	23
CAPITULO 1. ESTILOS DE ENSEÑANZA.....	29
1.1. TÉRMINOS DIDÁCTICOS	30
1.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA	35
1.3. PROPUESTAS DE ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA.	36
1.3.1. Espectro inicial de estilos de enseñanza de Muska Mosston.....	36
1.3.2. La reforma de los estilos de enseñanza de Muska Mosston.....	41
1.3.3. Propuesta para una reforma de la enseñanza.	44
1.4. CORRESPONDENCIA ENTRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.....	49
1.5. OTROS ESTILOS DE ENSEÑANZA.	49
1.6. INVESTIGACIONES SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA	52
1.6.1. Investigaciones internacionales sobre estilos de enseñanza.....	53
1.6.2. Investigaciones sobre estilos de enseñanza en España.	59
1.6.3. Tabla-resumen de las investigaciones sobre estilos de enseñanza.....	61
CAPITULO 2. APRENDIZAJE COOPERATIVO.....	67
2.1. TERMINOLOGÍA.....	67
2.2. COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS.....	68
2.3. INTERVENCIÓN EN EL AULA.....	75
2.4 INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.	76
2.4.1. Tabla-resumen de las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo.....	79
CAPITULO 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	83
3.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA	83
3.1.1. Objetivo general.....	83
3.1.2. Objetivos específicos e hipótesis	84
3.2. TRABAJO COOPERATIVO	90
3.2.1. Objetivo general.....	90
3.2.2. Objetivos específicos e hipótesis	90
CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO	95
4.1. METODOLOGÍA (DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN)	95
4.1.1. Población objeto de estudio	96
4.1.2. Diseño de la muestra.....	97
4.1.3. Instrumento de recogida de la información.....	108

4.1.4. Procedimiento de recogida de la información	113
4.1.5. Procesamiento, tratamiento y análisis de los datos obtenidos	116
CAPITULO 5. RESULTADOS	121
5.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA	121
5.1.1. Dimensión I: importancia de los estilos de enseñanza	121
5.1.2. Dimensión II: conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre estilos de enseñanza	129
5.1.3. Dimensión III: sensaciones-dificultades con los estilos de enseñanza	139
5.1.4. Dimensión IV: frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza	148
5.1.5. Dimensión V: grado de aceptación de los estilos de enseñanza por parte del profesor	183
5.1.6. Dimensión VI: aceptación de los estilos de enseñanza por los alumnos como factores que influyen en su utilización por parte del profesor.	208
5.2. TRABAJO COOPERATIVO	245
CAPITULO 6. DISCUSIÓN	269
6.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA	269
6.1.1. Dimensión I: importancia de los estilos de enseñanza.....	269
6.1.2. Dimensión II: conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre estilos de enseñanza	270
6.1.3. Dimensión III: sensaciones-dificultades con los estilos de enseñanza	272
6.1.4. Dimensión IV: frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza	273
6.1.5. Dimensión V: grado de aceptación de los estilos de enseñanza por parte del profesor	277
6.1.6. Dimensión VI: aceptación de los estilos de enseñanza por los alumnos como factores que influyen en su utilización por parte del profesor.	279
6.2. TRABAJO COOPERATIVO	284
CAPITULO 7. CONCLUSIONES	291
7.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA	291
7.1.1. Dimensión I: importancia de los estilos de enseñanza	291
7.1.2. Dimensión II: conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre estilos de enseñanza	291
7.1.3. Dimensión III: sensaciones-dificultades con los estilos de enseñanza	292
7.1.4. Dimensión IV: frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza	292
7.1.5. Dimensión V: grado de aceptación de los estilos de enseñanza por parte del profesor	293
7.1.6. Dimensión VI: aceptación de los estilos de enseñanza por los alumnos como factores que influyen en su utilización por parte del profesor.	293
7.2. TRABAJO COOPERATIVO	294
CAPITULO 8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	297

8.1. LIMITACIONES	297
8.2. PROSPECTIVA	298
CAPITULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	303
9.1. CUESTIONARIO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.....	323
9.2. CUESTIONARIO SOBRE EL TRABAJO COOPERATIVO.....	336

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

CAPITULO I. ESTILOS DE ENSEÑANZA

Tabla 1. 1. Definiciones de términos didácticos.	34
Figura 1. 1. Conceptos didácticos.	34
Figura 1. 2. Espectro de estilos de enseñanza (Mosston, 1978).	39
Figura 1. 3. Reforma de los estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, 1993).	41
Tabla 1. 2. Estilos de enseñanza (Delgado, 1991).	44
Tabla 1. 3. Correspondencia de los estilos de enseñanza de Mosston y Ashworth (1986) y Delgado (1991)	49
Tabla 1. 4. Resultados de la investigación de Cothran et al., (2005).	54
Tabla 1.5. Investigaciones nacionales e internacionales sobre los estilos de enseñanza.	61

CAPITULO II. TRABAJO COOPERATIVO

Tabla 2. 1. Elementos de las situaciones de aprendizaje.	69
Tabla 2.2. Ventajas del uso de técnicas del aprendizaje cooperativo en Educación Física.	72
Tabla 2.3. Investigaciones nacionales e internacionales sobre el aprendizaje cooperativo.	79

CAPITULO IV. MARCO METODOLÓGICO

Tabla 4. 1. Fórmula para determinar el tamaño de la muestra para poblaciones finitas (menos de 100.000 habitantes).	99
Tabla 4.2. Distribución la cantidad de entrevistas según el porcentaje poblacional correspondiente en cada uno de los estratos determinados.	102
Tabla 4.3. Distribución de la cantidad de municipios totales y seleccionados y cantidad de centros escolares (y entrevistas) en cada uno de los estratos	104
Tabla 4.4. Distribución muestral de las entrevistas realizadas en Madrid Capital según los distritos.	105
Tabla 4.5. Numero de encuestas en función de la etapa educativa y la titularidad del centro.	106
Tabla 4.6. Resumen del proceso de muestreo de la investigación. Adaptación de ficha técnica.	108
Tabla 4.7. Ventajas e inconvenientes sobre la entrevista a través de cuestionario.	109
Tabla 4.8. Variables dependientes e independientes del estudio.	117

CAPITULO V. RESULTADOS

Tabla 5. 1. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.	122
Tabla 5.2. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad.	122

Tabla 5.3. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).	123
Tabla 5.4. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.	123
Tabla 5.5. ANOVA de un factor en función de la variable independiente de edad.....	124
Tabla 5.6. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de edad.	124
Tabla 5.7. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.	125
Tabla 5.8. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).	125
Tabla 5.9. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.	125
Tabla 5.10. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.	126
Tabla 5.11. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).	126
Tabla 5.12. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad..	126
Tabla 5.13. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad.....	127
Tabla 5.14. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de titularidad del centro.	127
Tabla 5.15. Dimensión I (D1): Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.	128
Tabla 5.16. Dimensión I (D1): Prueba de homogeneidad de Levene.	128
Tabla 5.17. Dimensión I (D1): ANOVA de un factor.	128
Tabla 5.18. Dimensión I (D1): Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de edad.	129
Tabla 5.19. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.	130
Tabla 5.20. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).	131
Tabla 5.21. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación...	131
Tabla 5.22. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.	132
Tabla 5.23. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de titulación.....	132
Tabla 5.24. Frecuencias Ítem 6a: Desde cuando conoce los estilos de enseñanza.	133
Tabla 5.25. Frecuencias Ítem 6b: Cuándo empieza a aplicar los estilos de enseñanza.	133
Tabla 5.26. Frecuencias Ítem 7: Has tenido cursos sobre estilos de enseñanza en el último año.....	134
Tabla 5.27. Frecuencias Ítem 9: el programa de los estudios de Educación Física describe los estilos de enseñanza.	134
Tabla 5.28. Frecuencias Ítem 11: Cómo se podría mejorar la formación sobre estilos de enseñanza.	135
Tabla 5.29. Frecuencias Ítem 12: En qué asignaturas consideran los profesores que recibieron contenidos relacionados con estilos de enseñanza en su formación inicial (universitaria).....	135
Tabla 5.30. Frecuencias Ítem 13: Cuántos estilos de enseñanza conoces.....	136
Tabla 5.31. Frecuencias de los estilos de enseñanza conocidos por los profesores.....	137
Tabla 5.32. Frecuencias Ítem 15: Tipo de asignaturas en las que se incluyen contenido sobre estilos de enseñanza en la formación inicial.	138

Tabla 5.33. Frecuencias Ítem 13: Cómo han sido las experiencias de la formación de los profesores para trabajar en las clases de Educación Física.....	138
Tabla 5.34. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.....	140
Tabla 5.35. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad.	141
Tabla 5.36. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).	141
Tabla 5.37. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.	142
Tabla 5.38. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.....	143
Tabla 5.39. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de edad.	144
Tabla 5.40. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.	145
Tabla 5.41. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).	145
Tabla 5.42. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.	146
Tabla 5.43. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de titulación.....	146
Tabla 5.44. Dimensión III (D3): Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.	147
Tabla 5.45. Dimensión III (D3): Prueba de homogeneidad de Levene.	147
Tabla 5.46. Dimensión III (D3): Prueba robusta de igualdad de medias (Welch).....	147
Tabla 5.47. Dimensión III (D3): ANOVA de un factor.....	147
Tabla 5.48. Ejemplo de enumeración de las preguntas de la dimensión I5.....	148
Tabla 5.49. Frecuencias de utilización de los estilos de enseñanza en función de los contenidos de Educación Física.	149
Tabla 5.50. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo. Estimulación perceptivo motriz.	150
Tabla 5.51. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad. Estimulación perceptivo motriz.....	151
Tabla 5.52. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Estimulación perceptivo motriz.	151
Tabla 5.53. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad. Estimulación perceptivo motriz.	152
Tabla 5.54. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Estimulación perceptivo motriz.	153
Tabla 5.55. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Estimulación perceptivo motriz.	153
Tabla 5.56. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Estimulación perceptivo motriz.....	154
Tabla 5.57. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación. Estimulación perceptivo motriz.	154
Tabla 5.58. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación. Estimulación perceptivo motriz.	155
Tabla 5.59. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo. Capacidades físicas condicionales.	156
Tabla 5.60. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad. Capacidades físicas condicionales.....	157

Tabla 5.61. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Capacidades físicas condicionales.	157
Tabla 5.62. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad. Capacidades físicas condicionales.	158
Tabla 5.63. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Capacidades físicas condicionales.	159
Tabla 5.64. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Capacidades físicas condicionales.	159
Tabla 5.65. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Capacidades físicas condicionales.	160
Tabla 5.66. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación. Capacidades físicas condicionales.	161
Tabla 5.67. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación. Capacidades físicas condicionales.	162
Tabla 5.68. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo. Formación deportiva básica.	163
Tabla 5.69. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad. Formación deportiva básica.	164
Tabla 5.70. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Formación deportiva básica.	164
Tabla 5.71. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad. Formación deportiva básica.	165
Tabla 5.72. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Formación deportiva básica.	166
Tabla 5.73. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Formación Deportiva Básica.	166
Tabla 5.74. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Formación Deportiva Básica.	167
Tabla 5.75. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación. Formación Deportiva Básica.	168
Tabla 5.76. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación. Formación Deportiva Básica.	169
Tabla 5.77. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo. Actividad física para la salud.	170
Tabla 5.78. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad. Actividad física y salud.	171
Tabla 5.79. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Actividad física y salud.	171
Tabla 5.80. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad. Actividad física y salud.	172
Tabla 5.81. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Actividad física y salud.	173
Tabla 5.82. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Actividad física y salud.	173
Tabla 5.83. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Actividad física y salud.	174

Tabla 5.84. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación. Actividad física y salud.....	174
Tabla 5.85. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación. Actividad física y salud.	175
Tabla 5.86. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo. Interacción social.	176
Tabla 5.87. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad. Interacción social.....	177
Tabla 5.88. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Interacción social.	177
Tabla 5.89. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad. Interacción social.	178
Tabla 5.90. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Interacción social.	179
Tabla 5.91. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Interacción social.	179
Tabla 5.92. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Interacción social.	180
Tabla 5.93. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación. Interacción social.	181
Tabla 5.94. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación. Interacción social.	182
Tabla 5.95. Dimensión IV (D4): Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.	182
Tabla 5.96. Dimensión IV (D4): Prueba de homogeneidad de Levene.	182
Tabla 5.97. ANOVA de un factor.	183
Tabla 5.98. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.....	184
Tabla 5.99. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad.	185
Tabla 5.100. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).	185
Tabla 5.101. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.	186
Tabla 5.102. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.....	186
Tabla 5.103. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.	187
Tabla 5.104. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).	187
Tabla 5.105. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.	188
Tabla 5.106. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.	188
Tabla 5.107. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.	189
Tabla 5.108. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).	189
Tabla 5.109. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.....	190

Tabla 5.110. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.....	190
Tabla 5.111. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.....	192
Tabla 5.112. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.....	193
Tabla 5.113. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).....	193
Tabla 5.114. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.....	194
Tabla 5.115. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.....	194
Tabla 5.116. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.....	195
Tabla 5.117. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).....	195
Tabla 5.118. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.....	196
Tabla 5.119. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.....	197
Tabla 5.120. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.....	197
Tabla 5.121. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).....	198
Tabla 5.122. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.....	198
Tabla 5.123. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.....	199
Tabla 5.124. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.....	200
Tabla 5.125. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.....	201
Tabla 5.126. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).....	201
Tabla 5.127. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.....	202
Tabla 5.128. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.....	202
Tabla 5.129. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.....	203
Tabla 5.130. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).....	203
Tabla 5.131. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.....	204
Tabla 5.132. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.....	205
Tabla 5.133. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.....	205
Tabla 5.134. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).....	206
Tabla 5.135. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.....	206
Tabla 5.136. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.....	207
Tabla 5.137. Prueba de homogeneidad de Levene.....	207
Tabla 5.138. Prueba robusta de igualdad de (Welch).....	207
Tabla 5.139. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.....	207

Tabla 5.140. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.....	209
Tabla 5.141. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.....	210
Tabla 5.142. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).....	210
Tabla 5.143. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.....	211
Tabla 5.144. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.....	211
Tabla 5.145. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.....	212
Tabla 5.146. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).....	212
Tabla 5.147. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.....	213
Tabla 5.148. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.....	214
Tabla 5.149. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).....	214
Tabla 5.150. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.....	215
Tabla 5.151. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.....	215
Tabla 5.152. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.....	217
Tabla 5.153. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.....	218
Tabla 5.154. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).....	218
Tabla 5.155. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.....	219
Tabla 5.156. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.....	219
Tabla 5.157. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.....	220
Tabla 5.158. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).....	220
Tabla 5.159. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.....	221
Tabla 5.160. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.....	221
Tabla 5.161. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.....	222
Tabla 5.162. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).....	222
Tabla 5.163. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.....	223
Tabla 5.164. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.....	223
Tabla 5.165. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.....	224
Tabla 5.166. Prueba de homogeneidad de Levene.....	224
Tabla 5.167. Prueba robusta de igualdad de medias (Welch). Edad y titulación.....	225
Tabla 5.168. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.....	225

Tabla 5.169. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.....	226
Tabla 5.170. Frecuencias sobre si las autoridades opinan sobre los estilos de enseñanza utilizados en las clases de Educación Física.	226
Tabla 5.171. Frecuencias de los profesores que imparten Educación Física en primaria y E.S.O. y bachillerato.	227
Tabla 5.172. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1º y 2º de primaria.	227
Tabla 5.173. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 3º y 4º de primaria.	228
Tabla 5.174. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 5º y 6º de primaria.	229
Tabla 5.175. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1º y 2º de secundaria.	230
Tabla 5.176. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 3º y 4º de secundaria.	231
Tabla 5.177. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1º de bachillerato.	232
Tabla 5.178. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.	233
Tabla 5.179. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.	234
Tabla 5.180. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).	234
Tabla 5.181. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.	236
Tabla 5.182. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.....	237
Tabla 5.183. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.	237
Tabla 5.184. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).	238
Tabla 5.185. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.	239
Tabla 5.186. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.	240
Tabla 5.187. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.	240
Tabla 5.188. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).	241
Tabla 5.189. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.....	242
Tabla 5.190. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.....	243
Tabla 5.191. Frecuencias sobre cuáles son los obstáculos más importantes para llevar a cabo los estilos de enseñanza.	244
Tabla 5.192. Frecuencias sobre si los profesores sugieren hacer investigaciones sobre más estilos de enseñanza específicos para Educación Física.....	245
Tabla 5.193. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.	246
Tabla 5.194. Prueba de homogeneidad de Levene con la variable independiente de edad.	248

Tabla 5.195. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).....	249
Tabla 5.196. Prueba post-hoc Games-Howell respecto a la variable edad.	250
Tabla 5.197. ANOVA de un factor con la variable independiente de la edad.....	252
Tabla 5.198. Prueba de homogeneidad de Levene con la variable independiente de titulación.	253
Tabla 5.199. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).	254
Tabla 5.200. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.	255
Tabla 5.201. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.	257
Tabla 5.202. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de titulación.	258
Tabla 5.203. Prueba de homogeneidad de varianzas de Levene en función de la titularidad del centro.	259
Tabla 5.204. Pruebas robustas de igualdad de las medias con las variables independiente de titulación (Welch).....	260
Tabla 5.205. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la titularidad del centro.	261
Tabla 5.206. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.....	263
Tabla 5.207. Prueba post-hoc de Tukey en relación a la titularidad del centro.	264
Tabla 5.208. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.	265
Tabla 5.209. Prueba de homogeneidad de varianzas de Levene.....	265
Tabla 5.210. Pruebas robustas de igualdad de las medias con las variables independiente de titulación (Welch).....	265
Tabla 5.211. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la titularidad del centro.	266

INTRODUCCIÓN

La metodología que el docente utiliza en sus clases es fundamental para la mejor adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado. En esta línea, en la asignatura de Educación Física los estilos de enseñanza son esenciales para poder llevar a cabo las actividades que nos permiten alcanzar los objetivos didácticos.

Se entiende por estilo de enseñanza aquello que permite mostrar cómo es la interacción entre el profesor y el alumno en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo que ambos, profesor y alumno, tengan su rol correspondiente dentro del proceso (Mosston, 1978).

Por su parte, Delgado (1991) los define como la forma en que los elementos del proceso didáctico se relacionan y en cómo el profesor presenta e imparte la materia.

Además, para llevar a cabo los estilos de enseñanza se recurre a las técnicas de enseñanza (comunicación profesor-alumnos o profesor-clase), recursos de enseñanza (todo aquello que se utiliza para llevar a cabo la enseñanza de la materia) y estrategias en la práctica (forma de abordar las actividades) (Delgado, 1991).

Por otro lado, debido a la implantación de competencias en el nuevo sistema educativo, el trabajo cooperativo presenta un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que algunas de estas competencias consisten en el trabajo en equipo y habilidades sociales. Para ello, es necesario saber cómo plantear los objetivos y cómo llevar a cabo este trabajo en el aula (Serrano y Pons, 2014; Torrego y Negro, 2012).

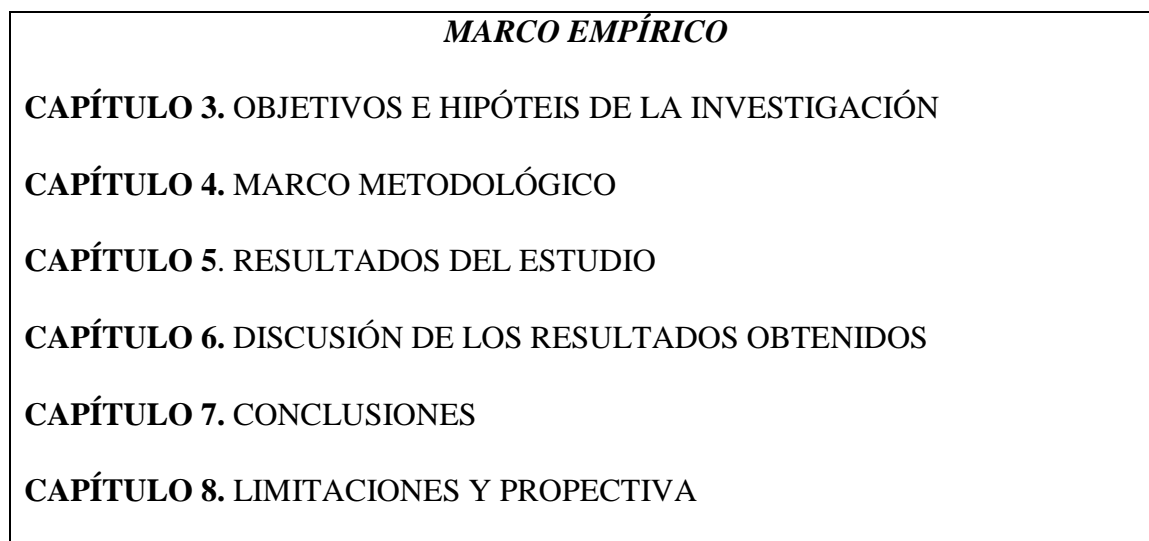
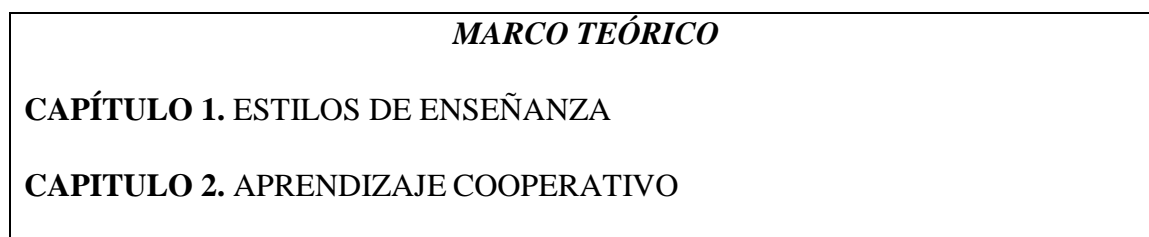
Así, Johnson, Johnson, y Holubec, (1999), hacen referencia a la cooperación como una estrategia que permite a los alumnos trabajar juntos teniendo que lograr objetivos comunes. De esta forma, se observan numerosos beneficios como la inclusión, relaciones sociales, etc. (Lavega, Planas y Ruiz, 2014).

A lo hora de llevar a cabo la investigación se ha empleado una metodología cuantitativa, para conocer de la forma más objetiva posible los datos recogidos, siendo también de corte descriptivo y no experimental, los cuales fueron recogidos a través de una encuesta (Anguera, 1992; Cea D´Ancona, 2001; González Tirados, 2009).

Para ello, se ha utilizado un cuestionario sobre estilos de enseñanza, el cual fue elaborado y usado por Guedea (2010), y un cuestionario acerca del aprendizaje cooperativo (CAPIC), elaborado por Traver y García (2007).

La tesis doctoral está estructurada en diferentes partes, presentadas a continuación de una forma gráfica, donde se incluyen los diferentes capítulos que hacen referencia a cada una de las partes.

ESTRUCTURA DEL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN



La primera parte hace referencia al marco teórico, y está compuesto por dos capítulos, *Estilos de enseñanza* (capítulo 1) y *Aprendizaje cooperativo* (capítulo 2), cada uno de ellos con diferentes apartados.

En el primer capítulo acerca de los estilos de enseñanza, se habla en primer lugar acerca de la *Terminología didáctica*, explicando todos los conceptos que se incluyen a la hora de abordar los estilos de enseñanza. En segundo lugar, se hace un repaso del *Origen y evolución de los estilos de enseñanza* donde se explican las tres propuestas más importantes

elaboradas por dos autores relevantes sobre el tema, siendo la primera propuesta el espectro de estilos de enseñanza de Muska Mosston, la segunda la reforma de los estilos de enseñanza de este mismo autor donde se explican los cambios realizados sobre éstos, y por último la propuesta de Miguel Ángel Delgado en el cual se vuelven a modificar algunos de los estilos de enseñanza y se añaden estilos nuevos. En tercer lugar, se incluye un apartado explicativo acerca de la *Correspondencia entre los estilos de enseñanza* con las diferentes propuestas y las relaciones entre los estilos de enseñanza de cada una de ellas. En cuarto lugar, se incluye un apartado denominado *Otros estilos de enseñanza*, donde se explican otras propuestas de estilos de enseñanza de otros autores. Por último, un apartado que incluye la revisión bibliográfica sobre las investigaciones a nivel nacional e internacional de estilos de enseñanza, denominado *Investigaciones sobre estilos de enseñanza*.

Asimismo, esta parte del marco teórico está compuesto por un segundo capítulo acerca del aprendizaje cooperativo, el cual se divide también en varios apartados, incluyendo en primer lugar un recorrido por la *Terminología* referente a éste tipo de trabajo, en segundo lugar se profundiza en los *Componentes y características* específicas del aprendizaje cooperativo, en tercer lugar, se plantea la *Intervención en el aula* para llevarlo a cabo, y por último, se incluye el apartado llamado *Investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo*, donde se lleva a cabo una revisión bibliográfica de las investigaciones realizadas por numerosos autores acerca del trabajo cooperativo y sus beneficios en el aprendizaje.

En la segunda parte, el marco empírico, se incluyen cinco capítulos, los cuales son *Objetivos e hipótesis de la investigación* (capítulo 3), *Marco Metodológico* (capítulo 4), *Resultados del estudio* (capítulo 5), *Discusión de los resultados obtenidos* (capítulo 6), *Conclusiones* (capítulo 7) y *Limitaciones y prospectiva* (capítulo 8). En el capítulo 3, se incluyen los objetivos e hipótesis planteados en la investigación. En el capítulo 4, se describe la metodología utilizada a la hora de llevar a cabo la investigación, donde se describe a la población objeto, la metodología para determinar la muestra, su tipología y la sección de la misma, el instrumento y sus características, además del proceso de recogida de la información y su procesamiento, tratamiento y análisis. En el capítulo 5, se presenta los resultados obtenidos siguiendo los objetivos planteados en la investigación, por un lado acerca de la importancia de los estilos de enseñanza, conocimiento, preparación, formación inicial y permanente, sensaciones y dificultades, frecuencia de utilización, grado de aceptación de los estilos de enseñanza, y aceptación de los alumnos como factor influyente en la utilización de los estilos de enseñanza, y por otro lado, sobre la actitud del profesorado ante el trabajo cooperativo. En el capítulo 6, se lleva a cabo la discusión de los resultados, siguiendo la

estructura del apartado anterior. El capítulo 7 se ocupa de establecer las conclusiones de la investigación. Y por último, en el capítulo 8, se incluyen las limitaciones encontradas durante la investigación y las implicaciones prácticas de futuro.

Finalmente, el informe de esta investigación concluye con las *Referencias bibliográficas* (capítulo 9) y los *Anexos* correspondientes.

CAPITULO 1:

ESTILOS DE ENSEÑANZA

- 1.1. TÉRMINOS DIDÁCTICOS
- 1.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA
- 1.3. PROPUESTAS DE ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA.
- 1.4. CORRESPONDENCIA ENTRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.
- 1.5. OTROS ESTILOS DE ENSEÑANZA.
- 1.6. INVESTIGACIONES SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA

CAPITULO 1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

La actividad física y deportiva es una importante herramienta para el desarrollo integral de las personas, ya que permite mejorar tanto las capacidades de éstos, como la autoestima, autonomía personal y las relaciones sociales (Arráez, 2002).

Además, la presencia de la multiculturalidad cada vez es mayor en cualquier ámbito de la sociedad, por lo que es importante la puesta en práctica de formas de trabajo que permitan la integración. A pesar de ello, no se lleva a cabo la formación y preparación de los profesionales de la educación y el deporte ante este acontecimiento (Arráez, 2002).

Por esta razón, es importante conocer los diferentes estilos de enseñanza y su utilización, además de tener presente que no existe un estilo de enseñanza único y más favorable, sino que es necesario ponerlos en práctica y valorar su validez en función de las características de los alumnos y los objetivos planteados, por lo que estos estilos pueden ser modificados (Hervás-Avilés, 2005).

Los estilos de enseñanza son utilizados para aportar conocimientos a los alumnos de una forma más eficaz, ya que se sugiere el uso de la motivación e interés (Shen y Chen, 2007), lo que da lugar a un aprendizaje más significativo, y por lo tanto, más duradero (López y Moreno, 2002).

De esta forma, los estilos de enseñanza deben utilizarse como una herramienta metodológica para (Boyce, 1992):

- Ayudar al profesor a la hora de elaborar sesiones.
- Asistir investigaciones para la mejora de la educación.
- Guiar a los supervisores para aportar correcciones a los profesores de Educación Física.

Así, se llega a la conclusión, gracias a Biddle y Goudas (1993) y Delgado (1996), que el dominio y utilización de diferentes estilos de enseñanza ayudan al profesor de Educación Física, permitiendo realizar una buena planificación de las sesiones, dando lugar a un clima positivo en el aula y a un aumento de la motivación de los alumnos, y por lo tanto, una mejora del aprendizaje. Además, el profesor no solo debe utilizar todos los estilos de enseñanza, sino que tiene que ser capaz de combinarlos o crear estilos nuevos, sabiendo que no hay ningún estilo de enseñanza mejor que otro y que su uso

depende de los alumnos y del contexto (González-Peiteado y Aznar-Cuadrado, 2010; Mosston y Ashworth, 1993; Sicilia y Delgado, 2002).

Un buen profesor no solo debe utilizar metodologías coherentes, sino que debe disponer de ciertas habilidades docentes que posibiliten el buen aprendizaje de los alumnos (Ballesta, Izquierdo, y Romero, 2011).

Por esta razón, en este apartado se pretende recopilar toda aquella información relevante acerca de los estilos de enseñanza.

Para empezar se hará una revisión sobre los estilos de enseñanza de la Educación Física desde que se conocieron hasta el día de hoy. Además, se realizará una revisión bibliográfica de los diferentes estudios que tratan los estilos de enseñanza respecto a su utilización, aceptación, etc.

1.1. TÉRMINOS DIDÁCTICOS

Para poder tratar los estilos de enseñanza es necesario conocer y clarificar los conceptos relacionados con las Ciencias de la Educación.

La *didáctica*, por ejemplo, es un término definido por numerosos autores. Así, encontramos la definición de Fernández Huerta (1973), quien dice que la didáctica son una serie de normas que dan lugar al aprendizaje a través de los modelos de enseñanza. Pacios (1980), habla de didáctica como ciencia instructiva. También, Escudero (1981) habla de ésta definiéndola como aquella ciencia que ayuda a organizar y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. De forma similar, Gimeno (1988), dice que la didáctica es una guía hacia el aprendizaje a través de las normas. Titone (1981), la define como la teoría de la docencia, a través de la cual se guía hacia el aprendizaje. Más tarde, Sánchez Bañuelos (1984), también la define como “el arte de enseñar”.

Una definición más actual de *didáctica* es la de Mendoza y Gallardo (2010), quienes la definen como una parte de la pedagogía la cual se ocupa únicamente de los métodos e instrumentos del proceso enseñanza-aprendizaje.

También, es importante conocer la diferencia entre *modelo*, *método* y *estilo de enseñanza*, ya que hay autores que hablan de “estilo o modelo” y “estilo o método”, considerándolos lo mismo, y hay autores que consideran estos términos diferentes.

Así, Barriga y Hernández (1999) hablan de “estilos o modelos de enseñanza”

utilizando ambos términos como sinónimos, mientras que otros autores como Escudero (1981), consideran los términos modelos de enseñanza y estilos de enseñanza, dos términos diferentes, definiendo modelo como aquello que representa una realidad, teniendo dos funciones, por un lado, permitir la investigación extrapolada y por otro, seguir procedimientos sobre cómo actuar en el aula, los cuales serían evaluados a través de procedimientos de investigación.

Por ejemplo, Gimeno (1988) habla también de *modelo* como una representación de la realidad que lo único que hace es provocar mayor distanciamiento, presentándose de manera esquemática y mostrando únicamente aquello que se considera importante, dejando a un lado lo menos significativo. Por su parte, Pérez (1994) entiende modelo como una representación mental de un fenómeno real, así como de su estructura y su funcionamiento.

Del mismo modo, Galera (2001) habla de *modelo* como una construcción teórica que determina la forma en la que hay que aplicar los conocimientos a la hora de orientar y explicar las prácticas de la enseñanza. También, Manterola (2002) define los modelos como propuestas teóricas que hay que tener en cuenta para entender y planificar la enseñanza.

Sin embargo, Alfonso (2008) define *modelo* como una herramienta de concepción abstracta que se utiliza para comprender mejor algunas situaciones. Así, un modelo pedagógico hace referencia a todo lo que forma parte del fenómeno de enseñar, lo cual es un paradigma que puede coexistir con otros términos en el ámbito de la pedagogía. Además, este autor habla de la finalidad de los modelos, clasificándolos desde diferentes perspectivas como son la histórica, empírica, heurística, teórica y orientadora.

Respecto al concepto de “estilo o método”, Manterola (2002) se refiere a lo mismo con ambos términos, considerándolo como las diferentes modalidades que puede presentar un modelo, es decir, considerándolo parte del modelo de enseñanza.

Por otro lado, Gimeno (1988) habla de *método* refiriéndose más concretamente al ámbito pedagógico, dejando clara la polivalencia y confusión a los que da lugar el término, ya que para él, el término método se puede aplicar igual que cuando se habla de estrategia en la práctica. Por su parte, Delgado (1991) define el método como los caminos que permitirán que el alumno llegue a alcanzar los objetivos de enseñanza.

También, Galera (2001) define el *método* como el conjunto de elementos que permiten, estando de forma ordenada, la enseñanza de diferentes contenidos a partir de unas ideas previas establecidas, como pueden ser el concepto de la materia, el conceptos de motricidad, el proceso enseñanza-aprendizaje, etc.

Por último, Mendoza y Gallardo (2010) definen el *método o la metodología* como el procedimiento que se utiliza para llegar a una meta o un objetivo dentro del ámbito de las ciencias.

Respecto a los “estilos de enseñanza”, Mosston (1978) los define como aquello que permiten mostrar cómo es la interacción entre el profesor y el alumno en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que ambos tengan su rol correspondiente dentro del proceso.

También, Guerrero (1988) define el término *estilo* relacionándolo con supuestos, procedimientos y actividades que se utilizan en el aula para inducir al alumno al aprendizaje, es decir, la forma que el docente tiene de llevar la actividad en la materia para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Más tarde, Delgado (1991) dice que los *estilos de enseñanza* son un proceso abierto a investigar, y los define como la forma en que los elementos del proceso didáctico se relacionan, presentándose en el diseño instructivo y en cómo el profesor presenta e imparte la materia.

Por otro lado, Grasha (1994) define *estilos de enseñanza* como los comportamientos que el profesor manifiesta en el aula, afectando en diferentes dimensiones como son la presentación de la información y la relación e interacción de profesor-alumno.

Por su parte, Galera (2001) considera que el *estilo* son aquellas adaptaciones que hace el docente a partir de diferentes elementos que forman parte del modelo de enseñanza. Además, este autor considera que los estilos están íntimamente relacionados con el aprendizaje del alumno y que, todo comportamiento presente en el alumno se debe de algún modo a la intervención del profesor en el aula. Del mismo modo, Muñoz (2002), define estilo como un concepto muy amplio que engloba otros conceptos más específicos, de tal forma que incluye dentro del estilo el método.

Otro concepto a conocer es el de *intervención didáctica*, el cual según Delgado

(1991) hace referencia a toda la actuación del profesor con el objetivo de enseñar y educar. Así, según este autor, en la intervención didáctica toman importancia tres elementos: planificación, acción y evaluación. De esta forma, la intervención didáctica se lleva a cabo por el profesor en el aula a través de los estilos de enseñanza. Además, para llevar a cabo los estilos de enseñanza es necesario recurrir a las *técnicas de enseñanza, recursos de enseñanza y estrategias en la práctica* (Delgado, 1991).

Por un lado, la *técnica de enseñanza*, hace referencia a la comunicación profesor-alumnos o profesor clase, donde se incluye tanto la información inicial como la información de conocimiento de resultados o feedback. Dentro de las técnicas de enseñanza, el autor habla de dos técnicas diferenciadas, la técnica por instrucción directa, la cual se refiere a todo aquello que se enseña a través de la reproducción de modelos, y la técnica por indagación, donde se recurre a la enseñanza a través de la búsqueda (Delgado, 1991).

Por otro lado, respecto a las *estrategias en la práctica*, el autor se refiere a ellas como la forma de abordar las actividades para la progresión en la materia. Así, distingue dos formas de trabajo: a través de estrategias analíticas, donde se descomponen los diferentes elementos que forman parte de lo que se va a enseñar, y estrategia global, en la que se enseña de forma completa el ejercicio, movimiento, etc.

Por último, está lo que denomina el autor *recursos didácticos*, los cuales engloban todo aquello que utilizamos para llevar a cabo la enseñanza de la materia, ya sean recursos materiales o de comunicación.

A modo de resumen, se presenta la siguiente tabla con los diferentes términos explicados anteriormente:

Tabla 1. 1.Definiciones de términos didácticos.

<i>Didáctica</i>	Disciplina que ayuda y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández Huerta, 1973).
<i>Modelo</i>	Término teórico que ayuda a entender mejor elementos y situaciones del aprendizaje (Manterola, 2002).
<i>Método</i>	Término ambiguo utilizado principalmente para hacer referencia a la forma de llevar a cabo la enseñanza (Delgado, 1991).
<i>Estilo de Enseñanza</i>	Término más correcto que el de Estrategia Pedagógica o Estrategia Didáctica, haciendo referencia a cómo el profesor presenta la materia (Delgado, 1991).
<i>Intervención Didáctica</i>	Acciones del profesor a la hora de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Delgado, 1991).
<i>Técnicas de enseñanza</i>	Todo lo relacionado con la interacción y comunicación profesor-alumno (Delgado, 1991).
<i>Recursos de enseñanza</i>	Lo que utiliza el profesor para llevar a cabo la práctica y enseñanza de la materia (Delgado, 1991).
<i>Estrategias en la práctica</i>	Forma de abordar las actividades para la progresión de la materia (Delgado, 1991).

Para clarificar los términos definidos anteriormente, se presenta un esquema global de los mismos:

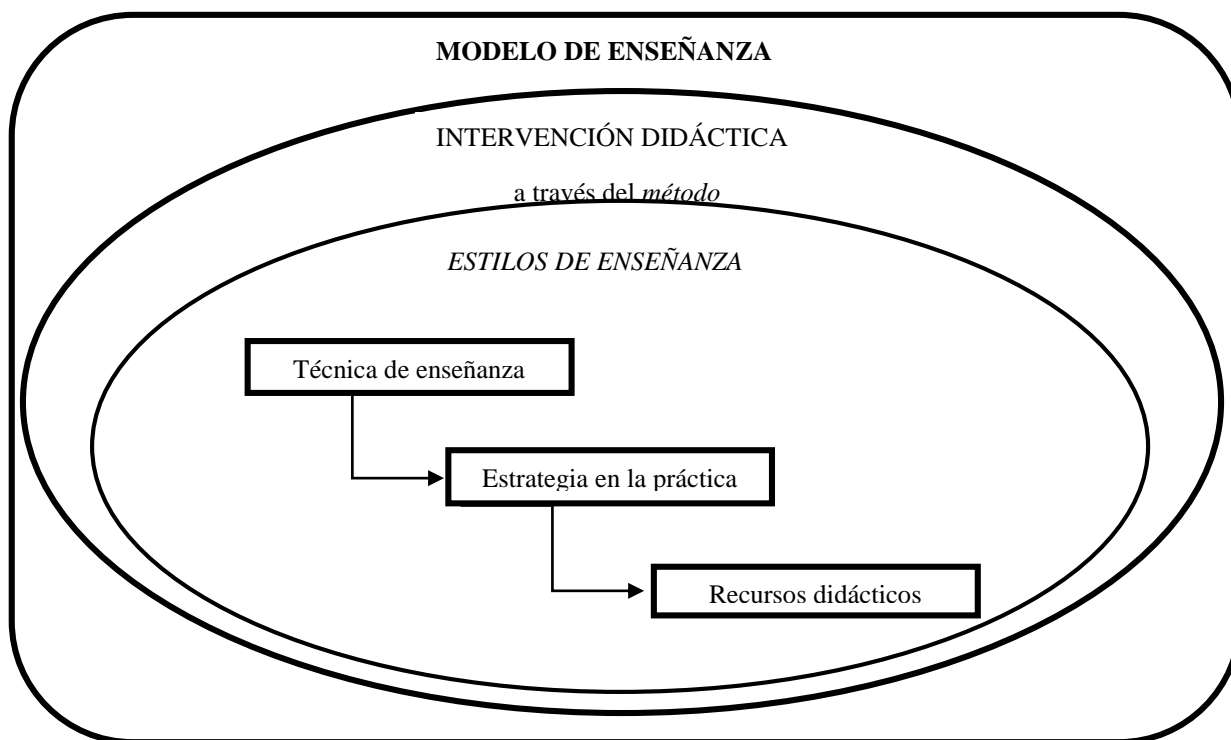


Figura 1. 1. Conceptos didácticos.

1.2. ORIGEN Y EVOLUCIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Después de esta introducción, cabe centrarse en el origen y evolución de los estilos de enseñanza. Así, su origen tiene lugar en la época del pensamiento renacentista, donde el concepto de educación gira en torno al pensamiento de que el hombre debe ser formado tal y como es y nunca tal y como debería ser (Mones, 1988).

Más tarde, se empezó a seguir la línea del naturalismo pedagógico y la educación basada en los intereses del alumno por autores como Pestalozzi y Froebel, Tolstoy y Key, etc. Este movimiento, más adelante daría lugar a lo que se denomina Escuela Nueva. Esta escuela era principalmente una actitud frente a la educación más que un conjunto de técnicas, basándose en una enseñanza libre como la propuesta de Neill de la escuela de Summerhill en Inglaterra o las propuestas del método natural de Freinet. Siempre se criticó la finalidad de la educación, por lo que se produjo un movimiento de desescolarización hacia la abolición de la escuela por creer que era la causa principal de los problemas sociales, ya que se entendía que la educación no era únicamente dentro de la escuela sino que se buscaba una prolongación de lo aprendido en el tiempo y en el espacio. Más tarde, los sociólogos que apoyaban las teorías de reproducción, empiezan a entender la escuela como un centro de desigualdades. Por último, se entiende la escuela únicamente como un centro disciplinario (Sicilia, 2001).

En esta evolución se observa que el concepto de escuela depende de la ideología del momento. A partir ahí, debido a las diferentes contraposiciones ideológicas, es donde se sitúan los estilos de enseñanza, para intentar sustituir o alternar éstos con la educación tradicional, siendo así el comienzo de los estilos de enseñanza una alternativa con carácter ideológico que, a mitad del siglo XX fue cambiando para adaptar un carácter más técnico y didáctico (Sicilia, 2001).

Con esto se buscaba reducir las formas de comportamiento y actuación del profesor dando lugar a una serie de patrones que servirían de guía para la intervención de todos los docentes.

La evolución y la necesidad de cambio hacia una educación mejor, es lo que movió a Lewin, Lippitt y White (1939) a debatir entre el modelo autocrático y el liberal. A pesar de esto, el primer espectro de estilos de enseñanza llega por Muska Mosston en 1966, siendo algo revolucionario para la didáctica de la Educación Física (Sicilia, 2001).

1.3. PROPUESTAS DE ESTILOS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA.

Una vez aclaradas las diferencias entre los diferentes términos didácticos, este estudio se va a centrar en las propuestas existentes sobre estilos de enseñanza, ya que se considera de vital importancia como herramienta para poder llevar a cabo la enseñanza de la Educación Física y alcanzar los objetivos propuestos.

Así, en España, el pionero de los estilos de enseñanza es Muska Mosston, quién desarrolló la primera propuesta de estilos de enseñanza en 1966 en su obra “La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento”. Más tarde, en 1986, Mosston modificó su propuesta al presentar el libro “La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza”, obra creada junto a Sara Ashworth, cuyo modelo se expande en toda la educación (Sicilia, 2001)..

Después de Mosston, aparece otro autor muy importante dentro de los estilos de enseñanza de la Educación Física, éste es Miguel Ángel Delgado Noguera, quién a partir de la propuesta de Mosston amplió los estilos de enseñanza, agrupando todos los estilos en seis familias con diferentes orientaciones u objetivos. Este autor, redactó varias obras importantes acerca de los estilos de enseñanza donde explica su propuesta, como “Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza” (Sicilia, 2001).

1.3.1. ESPECTRO INICIAL DE ESTILOS DE ENSEÑANZA DE MUSKA MOSSTON.

El primer modelo de estilos de enseñanza surge de la necesidad de clarificar e identificar cómo debe ser el comportamiento docente. Además, permite una progresión de la enseñanza, mejorando en la enseñanza individualiza y en los procesos cognitivos (Mosston, 1978).

Así, surge el primer período de estilos de Mosston, o la también llamada noción de controversia, la cual abarca de 1966 a 1986. Este período incluye el modelo teórico dinámico de interacción entre el profesor y el alumno dentro de la clase, llamado espectro de estilos, el cual lo que pretende es elaborar un modelo tanto teórico como práctico de unos estilos de enseñanza a través de los cuales se pueda modificar la participación del

profesor y del alumno a partir de los diferentes canales de desarrollo del alumno (físico, social, emocional e intelectual) (Mosston, 1978).

En este período existe una jerarquía de los estilos de enseñanza, donde la calidad de la enseñanza depende de la medida en que el alumno toma las decisiones, siendo el objetivo del profesor es la autonomía de los alumnos. Además, estos estilos, se caracterizan por la asignación de decisiones del profesor o del alumno, donde en función de la capacidad de pensamiento que participe en dicha decisión, se habla de respuestas reproductivas, ya que imitan un modelo, o productivas, que crean nuevos conocimientos (Mosston, 1978).

Por esta razón, la clave del espectro es la toma de decisiones, que en función del momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se tomen, se producirá una respuesta diferente. Así, se habla de decisiones sobre la elaboración previa a la clase, las cuales son aquellas en las que aún no ha existido ningún contacto entre el profesor y el alumno, decisiones de ejecución, siendo aquellas en las que el profesor y el alumno ya han tenido un primero contacto, y decisiones de evaluación, haciendo referencia a un refuerzo verbal inmediato o una comparación de rendimiento acumulado. Además, estas decisiones pueden ser tomadas bien por el profesor o bien por el alumno (Mosston, 1978).

Así, en primer lugar, las decisiones correspondientes a la preparación previa a la clase son (Mosston, 1978):

1. Las decisiones respecto a la materia, es decir, la elección tomada por el profesor acerca de los contenidos.
2. Decisiones sobre la cantidad de actividad, donde se toman las decisiones cuantitativas de la actividad, y donde en un principio deberían existir diferencias individuales.
3. Decisiones respecto al rendimiento. A la hora de tomar esta decisión hay que tener en cuenta la situación en la que el profesor se encuentra, es decir, analizar el tipo de alumnado al que se esté dirigiendo.
4. Decisiones respecto a la participación del docente, acerca de la cantidad de información que se da.
5. Decisiones respecto al grado de participación del alumno, la cual dependerá del grado de autonomía que se busque en el alumnado.

En segundo lugar, las decisiones que tienen lugar en el impacto o ejecución son

(Mosston, 1978):

1. Decisiones de organización, es decir la organización espacial. Estas decisiones hacen referencia a cómo deben colocarse los alumnos y el profesor en el aula.
2. Decisiones de tiempo, lo que hace referencia al momento de inicio de las actividades.
3. Decisiones de duración de la actividad o cuánto tiempo debe mantenerse una actividad.
4. Decisiones acerca del ritmo de aprendizaje y movimiento, es decir, conocer cuál es el ritmo normal de aprendizaje y basar la progresión en función de eso.
5. Decisiones acerca del final de la actividad, es decir tomar la decisión de concluir con esa actividad para poder pasar a la siguiente y así alcanzar los objetivos establecidos. De forma general, el fin de la actividad llega en el momento que los alumnos han interiorizado la actividad para poder continuar.

Por último, las decisiones tomadas en la evaluación, son decisiones acerca del modo de evaluación hacia el alumno (Mosston, 1978):

1. El profesor evalúa al alumno.
2. El profesor evalúa al alumno pero a través de una prueba, la cual puede ser avisada o no.
3. El profesor evalúa al alumno a través de unas normas fijadas con anterioridad para todo el grupo.
4. El profesor evalúa al alumno de forma más individualizada, es decir, en función de su progreso.
5. El profesor evalúa al alumno en función de otros alumnos, de él mismo, etc.

Así, a partir de estas decisiones se habla de estilos de enseñanza, es decir, en función de las decisiones tomadas por parte del profesor y por parte del alumno, se estará utilizando un estilo de enseñanza u otro. O visto de otro modo, en función del estilo de enseñanza que se quiera utilizar se tomarán unas decisiones concretas (Mosston, 1978).

De esta forma, en función del estilo utilizado se favorecerá un canal de desarrollo u otro. Estos canales de desarrollo son, el físico, el cual hace referencia a las capacidades y limitaciones físicas, el social, atendiendo a las relaciones interpersonales e intergrupales, emocional, el cual permite que el alumno establezca su autoconcepto físico y por último, el intelectual, haciendo referencia a todo lo cognitivo (Mosston, 1978).

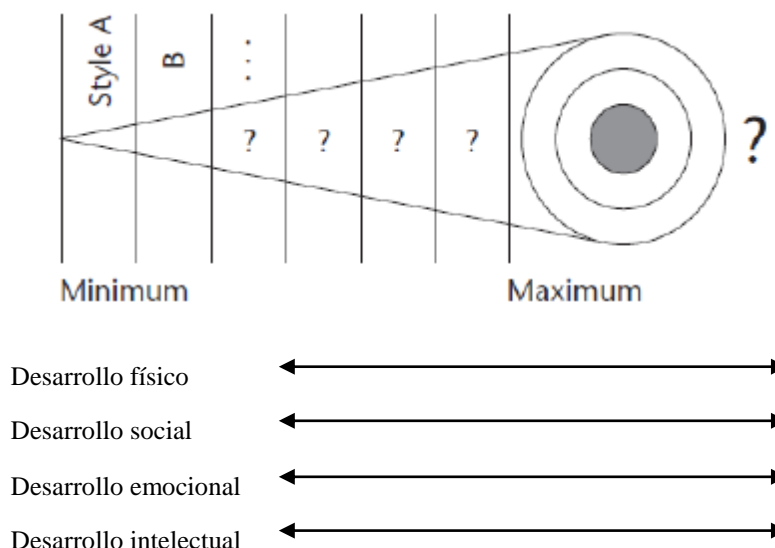


Figura 1. 2. Espectro de estilos de enseñanza (Mosston, 1978).

Con este esquema, Mosston (1978) se preguntaba si solo existían dos estilos de enseñanza extremos entre ellos o había algo intermedio, siempre considerando el mejor estilo aquel que le da mayor autonomía al alumno.

De esta forma, este autor presenta los estilos de enseñanza de su espectro en la noción de controversia o primer período (1966-1986): enseñanza basada en el comando, enseñanza basada en la tarea, enseñanza recíproca, constitución de pequeños grupos, programa individual, descubrimiento guiado, resolución de problemas y creatividad (Mosston, 1978).

Enseñanza basada en el comando. En este estilo, tanto en la preparación, ejecución y evaluación de la clase, el profesor será quien tome todas las decisiones. El alumno es mero observador y se limita a seguir las indicaciones del profesor. Respecto a los canales de desarrollo, el único que se ve favorecido es el canal de desarrollo físico.

Enseñanza basada en la tarea. En la preparación previa de la clase, el profesor tomará todas las decisiones, pero valorará las capacidades de los alumnos a la hora de determinar las tareas a realizar. En la ejecución, al tenerse en cuenta las diferencias entre los alumnos, éste comienza a sentirse en consideración y trabaja con mayor motivación (estructuras de actividades flexibles). Respecto a la evaluación, se comienza a desarrollar la autoevaluación. Los canales físico, social y emocional son los más favorecidos.

Enseñanza recíproca. En la elaboración previa, la mayoría de las decisiones las toma el profesor, aunque el alumno empieza a intervenir eligiendo la tarea. Durante la

ejecución, el profesor solo explica y demuestra la tarea, para que después el alumno trabaje con un compañero siendo los únicos participantes en la actividad. Respecto a la evaluación, se realiza por parte del alumno a través de unas tarjetas de observación. El profesor interviene únicamente dirigiéndose al alumno observador. Los canales de desarrollo más favorecidos en este estilo de enseñanza son en primer lugar el social, en segundo lugar el físico y emocional, y en tercer lugar el intelectual.

Constitución de pequeños grupos. Similar al estilo de enseñanza recíproca pero en grupos. Así, cada alumno tendrá una función, las cuales serán las de ejecutante, observador y escribiente. El profesor únicamente presenta la tarea a realizar.

Programa individual. Respecto a la preparación previa a la clase, el profesor toma las decisiones de selección y organización de la tarea y el alumno lo recibe y lo acepta. Respecto a la ejecución, es el alumno quien lleva a cabo la tarea como quiere, ya que es un programa individual, aunque el profesor observa y corrige. Respecto a la evaluación, se habla de autoevaluación, ya que el alumno lleva a cabo su propia evaluación, aunque el profesor podría intervenir si lo considerara necesario. Los canales de desarrollo más favorecidos son el físico, social y emocional. El canal de desarrollo intelectual se ve favorecido en menor medida.

Estos estilos son estilos de enseñanza para individuos dependientes, es decir, se aplican a alumnos que no son autónomos, ya que apenas dejan que el alumno tome decisiones.

Así, aquí encontraríamos lo que Mosston (1978) denomina barrera cognitiva, ya que los siguientes estilos presentados favorecen el desarrollo cognitivo o intelectual del alumno en mayor medida que los anteriores:

Descubrimiento guiado. Los alumnos son los mayores protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que es el alumno quien toma las decisiones. El profesor únicamente plantea un problema y da unas directrices para resolverlo. También puede ayudar en la evaluación si lo considera necesario. Este estilo favorece el desarrollo cognitivo de forma más significativa que el resto de canales de desarrollo.

Resolución de problemas. En las decisiones previas a la clase el profesor plantea un problema, siendo el único participante en esta fase. Respecto a la fase de ejecución, el alumno recibe el problema y comienza su participación para resolverlo. El profesor no

debe intervenir en esta fase, siendo todas las respuestas únicas e individuales. La evaluación se llevará a cabo por parte del profesor valorando toda la fase de ejecución. Es un estilo que favorece principalmente el desarrollo cognitivo.

Creatividad. En este estilo el alumno es libre e independiente.

1.3.2. LA REFORMA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA DE MUSKA MOSSTON.

Tras esta etapa, tiene lugar en el período de no controversia o segunda etapa (1986-act.) donde el primer cambio que realiza Mosston es sustituir el termino *canal* por el de *objetivo*, aclarando que lo principal es que los estilos de enseñanza respondan a los objetivos establecidos (Mosston y Ashworth, 1993).



Figura 1. 3. Reforma de los estilos de enseñanza (Mosston y Ashworth, 1993).

Además, las decisiones tomadas por los profesores se denominan de diferente forma en función del momento en el que se tomen.

Así, se habla de decisiones pre-impacto, las cuales se toman antes de iniciar la enseñanza, decisiones impacto, son aquellas tomadas durante la ejecución y decisiones post-impacto, las cuales son tomadas tras la ejecución, es decir durante la evaluación

(Mosston y Ashworth, 1993).

Por ello, en función de las decisiones tomadas en cada momento, se estará llevando a cabo un estilo de enseñanza diferente, distinguiendo entre estilos de enseñanza reproductivos (estilos A o mando directo, B o enseñanza basada en la tarea, C o enseñanza recíproca, D o autoevaluación, y E o estilos de inclusión) y estilos de enseñanza productivos (F o descubrimiento guiado, G o divergente, H o programa individualizado, I o para alumnos iniciados y J o autoenseñanza) (Mosston y Ashworth, 1993).

Estilo A: Mando directo. El protagonista en este estilo es el profesor, siendo el único que toma decisiones en las tres fases, pre-impacto, impacto y post-impacto, ayudando a que el alumno consiga llegar a los objetivos planteados. El alumno es mero observador, repitiendo el modelo dado por el profesor, siendo éste quien dará las señales de comienzo y fin de la tarea. En el pre-impacto, el profesor decide cuál debe ser el papel del profesor y del alumno, en el impacto tiene lugar la práctica, y en el post-impacto el profesor da los feedback necesarios a los alumnos para mejorar la ejecución y llegar a los objetivos. Es un estilo que no aporta mucha independencia al alumno, sin embargo, la participación del grupo es elevada.

Estilo B. Enseñanza basada en la tarea. La relación entre el profesor y el alumno aumenta, tomando las decisiones entre ambos, el profesor en las fases de pre-impacto, eligiendo la tarea a realizar y cómo realizarla, y post-impacto, a través del conocimiento de resultados, y el alumno durante la fase de impacto. Permite una enseñanza más individualizada, teniendo en cuenta las diferencias individuales y ritmos de aprendizajes, ya que el profesor establece un tiempo de tarea, pero es el alumno quien decide el momento de inicio y de fin.

Estilo C. Enseñanza recíproca. En la fase de pre-impacto el profesor, además de tomar las decisiones sobre la tarea, crea unas tarjetas de criterios para el observador. En la fase de impacto las decisiones son tomadas por los alumnos, a través del trabajo en parejas, siendo uno el ejecutor, y otro el observador quien dará el conocimiento de resultados al compañero ayudándose de las tarjetas de criterios, lo que correspondería a la fase de post-impacto. En esta última fase el profesor puede ayudar dirigiéndose al alumno observador.

Estilo D. Autoevaluación. En la fase pre-impacto es el profesor quien toma las

decisiones y crea una hoja de criterios. Durante la fase de impacto, el profesor organiza la tarea y da la señal de inicio, a partir de ahí, es el alumno quien dirige y toma las decisiones en la tarea. En la fase de post-impacto, el alumno usa la hoja de criterios cuando considere, mientras el profesor observa y da un conocimiento de resultados masivo al final.

Estilo E. Estilo de inclusión. En este estilo se ofrecen diferentes niveles de ejecución de la tarea para la inclusión de todos los alumnos. En el pre-impacto, es el profesor quien toma las decisiones y organiza la tarea. En el impacto, el profesor explica la actividad y sus niveles, después el alumno decide el nivel y comienza la tarea. En el post-impacto el alumno realiza la autoevaluación, a través de unos criterios establecidos por el profesor.

Estilo F. Estilo de descubrimiento guiado. Este estilo da mayor independencia y autonomía al alumno. Así, en el pre-impacto, el profesor plantea un problema o una pregunta, a la cual los alumnos dan una respuesta. Después, se vuelve a realizar lo mismo, el profesor presenta un estímulo y el alumno una respuesta, siguiendo así hasta llegar a la respuesta final. En el post-impacto, el profesor refuerza las respuestas del alumno de forma inmediata tras cada una de las respuestas.

Estilo G. Descubrimiento divergente. En la fase de pre-impacto, el profesor plantea el problema o la presentación del estímulo. Después, en la fase de impacto, el alumno busca todas las posibles respuestas al estímulo, decidiéndose por una única respuesta válida, lo que formaría parte de la fase de post-impacto.

Estilo H. Programa individualizado. En este estilo el profesor decide el tema a tratar en la fase pre-impacto. Después, durante el impacto, el alumno diseña las preguntas y toma las decisiones que considere, pudiendo dirigirse al profesor en cualquier momento para solucionar las dudas. En la fase de post-impacto, el alumno sigue tomando las decisiones necesarias para encontrar respuestas válidas a las preguntas, mientras el profesor establece diálogos con éstos acerca del progreso.

Estilo I. Estilo para alumnos iniciados. En este estilo el alumno toma todas las decisiones, desde las decisiones sobre el tema a elegir (pre-impacto), como sobre las respuestas dadas (impacto) y la verificación de las mismas (post-impacto). Una vez verificadas las respuestas el alumno podrá continuar, anotando toda la progresión del proceso, de manera que al terminar podría repetirlo al completo.

Estilo J. Estilo de autoenseñanza. Este estilo se da cuando el alumno es autónomo, y es capaz de tomar todas las decisiones por él solo. No existe como tal en el aula, pero hace referencia a la capacidad de las personas de participar en su propia enseñanza.

1.3.3. PROPUESTA PARA UNA REFORMA DE LA ENSEÑANZA.

Tras esto, Delgado (1991), propone una reforma de la enseñanza a partir de la propuesta de Mosston y Ashworth (1993), la cual fue difundida por España. Así, lo que propone es una nueva clasificación a partir de la existente, agrupando los estilos de enseñanza en seis familias en función de las capacidades que estos fomentan en los alumnos, reformulando algunos de los estilos de Mosston y añadiendo otros nuevos.

Tabla 1. 2. Estilos de enseñanza (Delgado, 1991).

FAMILIA	ESTILOS DE ENSEÑANZA
Estilos de enseñanza tradicionales	Mando directo. Modificación del mando directo. Asignación de tareas.
Estilos de enseñanza que posibilitan la participación	Enseñanza recíproca. Grupos reducidos. Microenseñanza.
Estilos de enseñanza que fomentan la individualización	Individualización por grupos. Enseñanza modular. Programas individuales. Enseñanza programada.
Estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumno	Descubrimiento guiado. Resolución de problemas.
Estilos de enseñanza que favorecen la socialización	Estilo socializador.
Estilos de enseñanza que promueven la creatividad	Libre exploración

Estos estilos, al igual que en la propuesta de Mosston (1978), varían en función de las decisiones que se toman, las cuales pueden ser pre-activas, aquellas que se toman antes del comienzo de las clases, interactivas, aquellas que se toman durante la clase, como el conocimiento de resultados, y por último, las decisiones post-activas, siendo las que se toman en función de cómo se haya desarrollado la clase. Además, este autor plantea los mismos canales de desarrollo del alumno que Mosston (1978).

De esta forma, en función de los objetivos que queramos conseguir, se tomaran diferentes decisiones que llevarán a usar los diferentes estilos de enseñanza (Delgado, 1991).

A) Estilos de enseñanza tradicionales.

En el caso del *mando directo*, se utiliza como técnica de enseñanza principal la instrucción directa, basándose en la presentación de un modelo por parte del profesor y la consecuente reproducción del modelo por parte del alumno a través de la repetición por conteo, siendo el profesor quien toma las decisiones (pre-activas, interactivas y post-activas).

En la *modificación del mando directo*, varían algunas cosas, como son el conteo rítmico, el cual ya no existe, habiendo únicamente una voz de inicio y final de la tarea. La organización espacial deja de ser tan estricta (semiformal).

Respecto a la *asignación de tareas*, las decisiones pre-activas y post-activas siguen siendo tomadas por el profesor, mientras que las decisiones interactivas son compartidas entre el profesor y el alumno, ya que en este estilo ya no existe el conteo rítmico y la organización espacial de la clase es libre, por lo que los alumnos deciden cuando empezar la tarea y cómo organizarse, siguiendo una hoja de tareas realizada por el profesor en la fase pre-activa.

En los estilos de enseñanza tradicionales existe el problema de la falta de individualización, ya que es una enseñanza principalmente masiva. Los canales de desarrollo se ven más favorecidos en el estilo de asignación de tareas, y un poco menos en la modificación del mando directo y el mando directo, siendo el canal de desarrollo cognoscitivo el menos favorecido.

B) Estilos de enseñanza que favorecen la individualización.

En el *trabajo por grupos*, se realizan diferentes grupos por niveles o por intereses. Para ello, se realiza una evaluación previa para saber en qué nivel de ejecución o de interés se encuentran los alumnos, después se realizan subgrupos, y por último el profesor da una información inicial diferente a cada subgrupo, al igual que los conocimientos de resultados durante la ejecución de la tarea del grupo, encontrándose el profesor en una posición destacada. Los alumnos pueden promocionar o descender de nivel.

También, en la *enseñanza modular*, se realizan subgrupos, pero en este caso en función de los intereses y el nivel de ejecución, es decir existen dos o más subgrupos por intereses elegidos por los alumnos y a su vez, en cada uno de ellos existen diferentes niveles. Para poder llevarlo a cabo será necesario un mínimo de dos profesores.

Respecto a los *programas individuales*, cabe destacar que es el estilo de enseñanza que más favorece la individualización aunque se pierde en personalización, debido a que es una enseñanza indirecta, siendo la información inicial escrita o audiovisual. Es necesaria una evaluación inicial de los alumnos para así, a continuación repartirles una hoja de tareas individual para cada uno de ellos. Se puede realizar un calentamiento común, y después se pasaría a la realización individual de la actividad, pudiendo el profesor dar conocimiento de resultados y calificación si fuera necesario. Hay diferentes tipos de programas individuales, el más simple es la lista de comprobación, donde se debe reflejar el trabajo propuesto y el trabajo realizado realmente por el alumno; también, el programa individual cuantitativo, el cual es igual al anterior con la diferencia de que el profesor ha realizado una prueba inicial máxima para comprobar de forma cuantitativa el nivel máximo del alumno; el programa individual cualitativo, donde se establecen unos criterios de ejecución claros para la autoevaluación del alumno; y por último, el programa individual mixto o programa multinivel, en el cual hay dos niveles por tarea, lo que permite al alumno elegir.

Por último, se habla de *enseñanza programada*, donde el profesor se limita a presentar la tarea, motivar y reforzar positivamente al alumno e indicar cómo continuar la tarea. El alumno se limita a la realización y comprobación inmediata de la tarea, respetando su propio ritmo de aprendizaje.

En estos estilos, las decisiones pre-activas son tomadas siempre por el profesor, las decisiones interactivas son compartidas entre profesor y alumno, y las decisiones post-activas son compartidas solo en algunas ocasiones.

Además de esto y de forma general en estos estilos, el canal de desarrollo afectivo se ve más favorecido con el trabajo por grupos de nivel y/o interés, el canal de desarrollo físico con los programas individuales y el desarrollo cognoscitivo con la enseñanza programada. Por otro lado, el canal de desarrollo menos favorecido en general por los estilos que fomentan la individualización, es el cognoscitivo.

C) *Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumnado.*

En primer lugar, está la *enseñanza recíproca*, donde el profesor toma las decisiones pre-activas, ya que decide la sesión y da la información tanto sobre la tarea como sobre la observación. Los alumnos tomarán las decisiones interactivas y post-activas, ya que cada pareja elegirá su ritmo de ejecución. En este caso, un alumno será el ejecutante y el otro el observador. El alumno ejecutante es quien realizará la tarea, mientras que el observador, es quien se encarga de observar, corregir, informar y evaluar. El profesor solo puede dar conocimiento de resultados al alumno observador.

Del mismo modo, el *estilo de enseñanza de grupos reducidos*, es similar al anterior, pero ahora habrá más funciones para los alumnos del grupo como la de observador, evaluador, anotador, árbitros, etc., mientras uno de ellos es el ejecutante de la tarea.

Por último la *microenseñanza*, permite que un alumno adquiera el papel del profesor (núcleo básico central), siendo el estilo que más implica al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor planifica la actuación del núcleo básico central y solo le da a él conocimiento de resultados.

De forma general, las decisiones pre-activas, interactivas y post-activas, son compartidas entre el profesor y el alumno, ya que el profesor comienza a delegar ciertas decisiones en el alumno.

Respecto a los canales de desarrollo más favorecidos son el emocional y el social, después el cognoscitivo y por último, el físico. Además, el orden de los estilos según su influencia sobre los canales de desarrollo es, en primer lugar, la microenseñanza, en segundo lugar, los grupos reducidos y en tercer lugar, la enseñanza recíproca, aunque no se aprecia demasiada diferencia entre ellos.

D) Estilos que favorecen la socialización.

Estos estilos hacen referencia a aquellos estilos que favorecen la cooperación entre el grupo, el trabajo en equipo y que suponen un medio democrático y progreso colectivo. Tienen un claro objetivo social, a diferencia de los estilos ya definidos. Las decisiones pre-activas y post-activas, son tomadas por el profesor en su mayoría y las interactivas son tomadas por el grupo. Los canales de desarrollo más favorecidos por los estilos socializadores son, en orden descendente, social, emocional y cognoscitivo. En este estilo, se da tanta importancia a la socialización que se olvida el objetivo principal de la

Educación Física, el desarrollo motor o físico.

E) Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente al alumno.

En estos estilos, cabe destacar, que su técnica de enseñanza es la indagación frente a la técnica de instrucción directa que domina los estilos anteriores, siendo un planteamiento significativo y por descubrimiento.

El *descubrimiento guiado* es un nivel intermedio con una enseñanza organizada e implicación cognitiva no plena, ya que existe cierta intervención del profesor. Para llevarlo a cabo, el profesor plantea un problema estableciendo unos límites y guiando al alumno. El alumno plantea y prueba hipótesis, tomando la mayor parte de las decisiones en la ejecución, mientras el profesor guía y ayuda al alumno en la búsqueda.

Por otro lado, la *resolución de problemas*, es el estilo más representativo en la enseñanza por indagación. En este estilo, el profesor primero plantea el problema y resuelve las dudas existentes, después el alumno busca soluciones y las comprueba, mientras el profesor anima al alumno sin rechazar ninguna propuesta.

Por lo tanto, en las decisiones pre-activas, se plantean propuestas por parte del profesor, aunque a veces propone el alumno. Las decisiones interactivas son tomadas por el alumno mientras el profesor guía. Por último, las decisiones post-activas son tomadas por el alumno, a través de la autovaloración, mientras el profesor las acepta.

Los canales de desarrollo más favorecidos en orden descendente son, el cognoscitivo en primer lugar, el físico en segundo lugar, en tercer lugar el social, si se plantean problemas en grupo, y por último el emocional.

F) Estilos que promueven la creatividad.

Este estilo busca una implicación cognitiva original y novedosa (*libre exploración*). En él, el profesor hace una propuesta inicial abierta y sugerente. Después, los alumnos indagan de tal forma que pasan por tres fases (exploración, elaboración y exposición). Sobre los resultados observados, el profesor propone otro reto con mayor nivel. Esto se repite varias veces. Para terminar se realiza una propuesta en común.

Respecto a las decisiones, durante las pre-activas, se realizan sugerencias tanto por parte del profesor como por parte del alumno, en las interactivas, el profesor propone innovaciones mientras el alumno crea y en las post-activas, el profesor únicamente valora

y anima, mientras que el alumno a su vez, realiza autovaloraciones. Con él se pretende fomentar la libertad de expresión y el respeto.

1.4. CORRESPONDENCIA ENTRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.

A continuación se muestra una tabla donde se observa la correspondencia de los estilos de enseñanza propuestos durante el periodo de no controversia de Mosston y Ashworth (1993) y la reforma de éstos por Delgado (1991).

Tabla 1. 3. Correspondencia de los estilos de enseñanza de Mosston y Ashworth (1986) y Delgado (1991)

Propuesta de Delgado (1991)		Propuesta de (Mosston y Ashworth, 1993)
Mando directo.	<i>Estilos de enseñanza tradicionales</i>	Estilo A: Estilo de mando directo.
Modificación del mando directo.		Estilo B: Estilo de práctica.
Asignación de tareas		
Enseñanza recíproca.	<i>Estilos de enseñanza que posibilitan la participación</i>	Estilo C: Estilo recíproco.
Grupos reducidos.		
Microenseñanza.		
Individualización por grupos.	<i>Estilos de enseñanza que fomentan la individualización</i>	Estilo E: Estilo de inclusión
Enseñanza modular.		Estilo D: Estilo de autoevaluación.
Programas individuales.		Estilo H: El programa individualizado.
Enseñanza programada.		Diseño del alumno. Estilo I: Estilo para alumnos iniciados. Estilo J: El estilo de autoenseñanza.
Descubrimiento guiado.	<i>Estilos de enseñanza que implican cognitivamente al alumno</i>	Estilo F: Estilo del descubrimiento.
Resolución de problemas.		Estilo G: Estilo de resolución de problemas.
Estilo socializador.	<i>Estilos de enseñanza que favorecen la socialización</i>	
Estilo creativo.	<i>Estilos de enseñanza que promueven la creatividad</i>	

Fuente: Sicilia (2001).

1.5. OTROS ESTILOS DE ENSEÑANZA.

Además de los estilos de enseñanza vistos anteriormente, desde un punto de vista pedagógico más general existen otras propuestas de estilos de enseñanza, debido a que se

consideran de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así vamos a presentar algunas de ellas por orden cronológico.

Por un lado, Lewin et al. (1939), presentan tres estilos de enseñanza:

El *estilo autocrático*, el cual hace referencia a aquel profesor quien toma todas las decisiones sobre la actividad a realizar y su organización, estando apartado del grupo y realizando una evaluación individualizada.

El *estilo democrático*, donde el profesor decide junto con el grupo, el desarrollo de la clase, fomentando la discusión y decisión del mismo. El profesor participa como un miembro más y la evaluación se realiza en función del grupo.

El *estilo laissez-faire*, donde el profesor se mantiene al margen de la actividad y de la clase en general, dejando que los alumnos participen, mostrando su atención o consejo únicamente cuando los alumnos lo reclaman.

Por su parte, Anderson (1946), propone dos estilos de enseñanza:

El *estilo dominador*, perteneciente al profesor autoritario, sin dejar a los alumnos formar parte de las decisiones tomadas sobre la actividad.

Es *estilo integrador*, donde el profesor permite a los alumnos tomar la iniciativa, y donde predominan las críticas constructivas y objetivas, en busca de la mejora educativa del alumno.

Por otro lado, Gordon (1959) considera que el uso de un estilo de enseñanza está más condicionado por el comportamiento del alumno y el sistema educativo que por el profesor. Así, este autor habla de tres estilos de enseñanza:

El *estilo instrumental*, se centran en los objetivos y son autoritarios.

El *estilo expresivo*, donde el profesor se preocupa más por las necesidades tanto afectivas como sociales del alumno.

Y por último, el *estilo instrumental y expresivo*, siendo una mezcla de los dos anteriores. El profesor se interesa tanto por el cumplimiento de los objetivos como por las necesidades afectivas del alumno.

Flanders (1977) reconoce la influencia verbal del profesor en el aula y en los alumnos y establece dos estilos de enseñanza:

El *estilo directo*, el cual es autoritario, ya que lo que pretende únicamente es mostrar sus ideas.

El *estilo indirecto*, propio de docentes que tienen en cuenta la opinión de los alumnos, promoviendo a su vez el diálogo.

A partir de ahí, Bennett (1979), considera que los estilos de enseñanza anteriores son deficitarios, por lo que propone otra clasificación, a su parecer, más completa:

Los *estilos de enseñanza progresistas o liberales*, son el extremo de los estilos donde el profesor permite libertad en la actividad, participación del alumno, motivación intrínseca y flexibilidad en las agrupaciones. Se utiliza un método formal, pero se evita la autodisciplina.

En el otro extremo, están los *estilos tradicionales o formales*, cuya motivación es extrínseca, donde las agrupaciones son fijas y el alumno apenas tiene opción a elegir. Además existe una preocupación, el rendimiento.

Algo intermedio son los *estilos mixtos*, donde se combinan ambos en diferentes grados.

Cabe destacar, para entender dichas definiciones, el significado de motivación tanto intrínseca como extrínseca. Así, hacen referencia al lugar de origen de la fuerza que hace al individuo dirigirse al objetivo, siendo la motivación intrínseca, aquella que nace del propio individuo para ponerse en marcha, mientras que la motivación extrínseca es aquella que nace de fuera del individuo, partiendo de otras personas o del propio ambiente, dependiendo esta motivación del exterior (Reeve, 1994).

También Brostrom (1979), propone una clasificación en función del comportamiento del profesor, siendo éstos cuatro estilos:

El *estilo doctor*, el cual se basa en los refuerzos para modificar comportamientos.

El *estilo experto*, centrándose principalmente en el conocimiento que debe adquirirse.

El *estilo entrenador*, en el cual se opta por la aplicación práctica de los contenidos.

El *estilo humanista*, donde se prefieren los aprendizajes por descubrimiento en ambientes más flexibles.

Grasha (1996), parte de la base de que los estilos de enseñanza son una parte importante de la educación dentro del aula, por lo que propone una clasificación donde integra los estilos de enseñanza y aprendizaje. Así, los estilos de enseñanza de este autor se basan en posibles patrones de conducta frente a los alumnos:

El *estilo del profesor experto*, hace referencia a aquel profesor que posee los conocimientos y recursos necesarios para las exigencias de los alumnos, controlando perfectamente la disciplina. Los alumnos son retados a través de la competencia entre ellos y se da por supuesto que lo que necesitan los alumnos es un profesor de este tipo.

El *estilo de autoridad formal*, se refiere a aquel profesor que destaca por sus conocimientos estructurados y que es capaz de proporcionar conocimiento de resultados a los alumnos de forma eficaz, basándose en los objetivos y expectativas establecidas.

El *estilo personal*, hace referencia al profesor como claro ejemplo de sus alumnos, aquel que es capaz de motivar para que los alumnos desarrollen su propia forma de pensar y comportarse.

El *estilo facilitador*, es aquel que permite implicar al alumno en su propio aprendizaje a través de la toma de decisiones. Se busca un alumno independiente, responsable y con iniciativa, a través de proyectos donde el profesor solo actúa como guía.

Por último, el *estilo delegador*, donde se busca la libertad del alumno para llegar a su máximo de autonomía, trabajando individualmente o en grupos reducidos, siendo el profesor únicamente consultor.

1.6. INVESTIGACIONES SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA

A continuación se va a realizar una revisión bibliográfica sobre los estilos de enseñanza, para posteriormente conocer y analizar los datos de la presente investigación y poder compararlos con las investigaciones ya existentes.

Primero se hará una revisión y análisis de las investigaciones realizadas a nivel internacional sobre el tema, para después hacerla a nivel nacional de España.

1.6.1. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA.

Respecto a las investigaciones realizadas a nivel internacional, son muchas a destacar sobre los estilos de enseñanza en la Educación Física.

Boyce (1992), llevó a cabo una investigación para comparar las diferencias en el aprendizaje y retención del tiro con rifle a través de los estilos de mando directo, asignación de tareas y enseñanza recíproca, con sujetos universitarios de entre 18 y 23 años de edad en EEUU. Utilizó 3 clases diferentes y en cada clase usó un estilo. La clase correspondiente al mando directo estaba formada por 27 hombres y 18 mujeres, la clase correspondiente a la asignación de tareas eran 26 hombres y 19 mujeres y, por último, la clase donde se aplicó la enseñanza recíproca estaba formada por 27 hombres y 18 mujeres. Se llegó a la conclusión de que los resultados más significativos se dieron en los estilos de mando directo y asignación de tareas.

Después, Byra y Jenkins (1998), realizan una investigación sobre el estilo de inclusión, donde el objetivo es conocer cuáles son las decisiones tomadas por los estudiantes en dicho estilo. La muestra fue de 42 alumnos, de los cuales eran 21 chicas y 21 chicos, de edades entre 11 y 12 años de un colegio de EEUU. Los resultados de la investigación muestran que la primera decisión tomada por los alumnos es la de la selección de un nivel de dificultad para la realización de la tarea, y en segundo lugar, los alumnos tomarán decisiones en función del objetivo que deseen alcanzar y la curiosidad que tengan en la tarea.

De esta forma, la investigación de Curtner-Smith et al. (2001), pretende describir cuáles son los estilos de enseñanza utilizados por una muestra de 18 profesores de Educación Física del sur-este de Inglaterra (9 hombres y 9 mujeres), en una zona de renta baja. Los estilos de enseñanza se aplican en alumnos de entre 7 y 9 años, impartiendo cada profesor dos clases elegidas por ellos mismos. Las actividades elegidas son jabalina (tres sesiones), disco (dos sesiones), tiro (una sesión), salto de longitud (dos sesiones), salto de altura (cuatro sesiones), multi-atletismo (una sesión), cricket (siete sesiones), juegos de campo (trece sesiones) y tenis (tres sesiones). Los resultados muestran que el estilo más utilizado es el estilo de práctica, el cual es más efectivo para aprender habilidades deportivas. También muestra que rara vez utilizan estilos que diferencien en

función de niveles, como el estilo de inclusión, ni estilos que permitan trabajar al alumno de forma independiente (programa individualizado).

La investigación de Morgan, Kingston y Sproule (2005), pretende mostrar cómo los estilos de enseñanza pueden influir en el ambiente de clase, tanto cognitivo como afectivo, y en la motivación de los alumnos hacia la Educación Física. Para ello utiliza una muestra de 4 estudiantes universitarios para ser profesores de Educación Física, los cuales imparten tres sesiones cada uno, y 92 alumnos (47 chicos y 45 chicas) con una media de edad de 12 años, pertenecientes a dos escuelas de secundaria de Reino Unido. Los estilos a analizar fueron el de mando directo y estilo de práctica, descubrimiento guiado y enseñanza recíproca. Los resultados muestran que los estilos de descubrimiento guiado y enseñanza recíproca son menos exigentes y más creativos, aportando un mayor número de respuestas cognitivas y afectivas que el mando directo y estilo de práctica, al igual que mayor motivación en los alumnos.

Por otro lado, Cothran et al., (2005), llevaron a cabo una investigación para analizar si los profesores de Educación Física de diferentes países conocen, entienden y usan los estilos de enseñanza de la misma manera, usando el espectro de estilos de enseñanza de (Mosston y Ashworth, 1993). Para ello, utilizaron una muestra de 1436 profesores de Educación Física, de los cuales, 212 eran de Estados Unidos, 225 de Corea, 129 de Australia, 134 de Francia, 78 de Inglaterra, 203 de Portugal y 455 de Canadá. La muestra eran profesores de diferentes etapas, abarcando desde los 0 a los 20 años, siendo n=429 profesores de infantil, n=498 profesores de primaria y n=379 profesores de secundaria, de los cuales n=753 eran hombre y n=445 eran mujeres. Así, los resultados muestran que:

Tabla 1. 4. Resultados de la investigación de Cothran et al., (2005).

País	Estilos de enseñanza más usado	Estilo de enseñanza menos usado
Estados Unidos	Estilos de práctica (93.3%)	Estilo para alumnos iniciados (13.8%)
Corea	Mando directo (94.2%)	Estilo para alumnos iniciados (23.1%)
Australia	Mando directo (93.1%)	Estilo para alumnos iniciados (11.9%)
Francia	Estilo de práctica (93.2%)	Estilo para alumnos iniciados (0.8%)
Inglaterra	Enseñanza Recíproca (96.2%)	Estilo para alumnos iniciados (25.6%)
Portugal	Mando directo (94.6%)	Estilo para alumnos iniciados (6.9%)
Canadá	Estilo de práctica (94.7)	Estilo para alumnos iniciados (11.1%)

De forma general, las conclusiones del estudio son que países como Corea y Portugal usan con más frecuencia los estilos reproductivos, siendo los más usados el mando directo y el estilo de práctica. Por el contrario, Inglaterra, Australia y Canadá usan los estilos productivos, existiendo diferencias entre ellos sobre el estilo más utilizado. A pesar de esto, el estilo más usado en todos los países se reparte entre el mando directo y el estilo de práctica, salvo en Inglaterra, que es el estilo de enseñanza recíproca. Además, a través del estudio se conoce que hay países que apoyan más positivamente los estilos de enseñanza, como Inglaterra, mientras que Portugal, tiene una visión más negativa sobre ellos. A pesar de estas diferencias, se concluye que en todos los países objeto de estudio utilizan varios estilos de enseñanza.

También, cabe destacar, la investigación de Salvara et al. (2006), sobre la influencia de los estilos de enseñanza en los objetivos de los alumnos de Educación Física realizada a 75 estudiantes de Grecia (40 chicas y 35 chicos) de entre 11 y 12 años. El total de estudiantes fue dividido en diferentes grupos a los que se les asignó diferentes estilos de enseñanza, siendo estos grupos: el grupo que implica descubrimiento (descubrimiento guiado), el grupo de producción de conocimiento (estilo divergente), el grupo de enseñanza que implica asimilación (programa individual, recíproco y autoevaluación) y el grupo de reproducción de conocimiento (mando directo). De esta forma, los resultados muestran que los estilos de enseñanza que motivan más a los alumnos son los estilos productivos, valorados positivamente, mientras que en los estilos reproductivos se ve una motivación negativa hacia las tareas.

Por su parte, Derri y Pachta (2007), investigan en el norte de Grecia el efecto en la enseñanza primaria del estilo de enseñanza de mando directo y de la enseñanza a través del descubrimiento guiado. Para ello, utilizan una muestra de 59 sujetos de primer curso de primaria (6 y 7 años), siendo 34 chicos y 25 chicas. Se formaron dos grupos, el grupo A (n=31), en el que se llevó a cabo la enseñanza a través del mando directo, y el grupo B (n=28), donde se utilizó el descubrimiento guiado. En el estudio, a través de un mismo profesor de Educación Física, en cada grupo se llevó a cabo un programa de 10 semanas, el cual fue aplicado 2 veces a la semana durante 40 minutos cada día. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas ni en la mejora de habilidades físicas ni en la retención del aprendizaje, aunque se observa, que con el mando directo la mejora de habilidades es un poco mayor, mientras que a través del descubrimiento guiado hay menos disminución en la retención del aprendizaje.

También, Patmanoglou, Mantis, Digelidis, Tsigilis, y Papapetrou (2008) realizan una investigación con el objetivo de evaluar dos estilos de enseñanza para la enseñanza de la actividad de tenis (estilo de autoevaluación y mando directo), respecto a la efectividad en la enseñanza y a la actitud del alumno hacia la actividad. Para ello, tomaron una muestra de 307 alumnos (160 chicos y 147 chicas), de 7 escuelas de primaria del centro de Grecia. Al analizar los datos, se llegó a la conclusión de que el estilo de autoevaluación aporta más y mejores soluciones, dando lugar a un aprendizaje más efectivo y a unas actitudes más positivas hacia el tenis en el programa de Educación Física en las escuelas de primaria que el mando directo.

Por otro lado, Zeng, Leung, Liu y Bian (2009), realizan una investigación con el objetivo de descubrir si existen diferencias entre el estilo de práctica, el estilo recíproco y el estilo de inclusión en los resultados del aprendizaje del voleibol en estudiantes universitarios. Esta investigación tuvo lugar en la costa este de Estados Unidos, donde participaron 72 estudiantes universitarios no relacionados con la Educación Física, de los cuales eran 27 mujeres y 45 hombres, de edades entre los 20 y 24 años. Al analizar los datos, se observa que existen diferencias en función del sexo y el estilo utilizado. Al comparar los resultados en el aprendizaje entre hombres y mujeres, los hombres obtienen mejores resultados con el estilo de práctica, y las mujeres con el estilo de inclusión y recíproco.

Otra investigación es la de Jaakkola y Watt (2011), cuyo objetivo es el de conocer cómo usan los estilos de enseñanza los profesores de Educación Física y como perciben que benefician estos estilos a los alumnos a través del análisis de los estilos de enseñanza de (Mosston y Ashworth, 1993). Para ello, participaron 294 profesores de Educación Física de Finlandia, de los cuales eran 185 mujeres y 109 hombres. Además, de toda la muestra, 6 trabajan en colegios de primaria, 136 en colegios de secundaria, 70 en colegios de bachillerato, 29 en escuelas de formación profesional y 48 en otros colegios donde la Educación Física se incluía en el programa. A la hora de analizar los datos recogidos, se muestra que los estilos de enseñanza más utilizados son el mando directo y el estilo de práctica, mientras que los estilos menos utilizados son el de autoenseñanza, autoevaluación y el de descubrimiento guiado. Acerca de la percepción de los profesores sobre el beneficio del uso de los estilos de enseñanza, los resultados muestran que el estilo de práctica y el divergente son los que más influyen, mientras que los que menos influyen son el recíproco y el descubrimiento guiado. Por otro lado, se llega a la

conclusión de que los estilos de práctica, divergente y de inclusión son los más aceptados por los alumnos, mientras que los de autoevaluación, autoenseñanza y mando directo, los que menos. Por último, los estilos de inclusión y práctica son los que más motivan a los estudiantes mientras que el que menos les motiva es el de autoevaluación. En todo esto, existen diferencias significativas en función de la edad, el sexo y el nivel donde se ejerce.

Por otro lado, la investigación de Kolovelonis, Goudas y Gerodimos (2011), tiene el objetivo de analizar los efectos del estilo de enseñanza recíproca y de autoevaluación sobre la enseñanza del pase de pecho en baloncesto y los efectos psicosociales en una sesión de Educación Física, en los alumnos de entre 11 y 12 años de edad, a través de una muestra de 64 alumnos de 5º y 6º curso en Grecia. Se crearon cuatro grupos a los que se le asignaron el estilo de enseñanza recíproca, autoevaluación, uso secuencial del estilo recíproco y de autoevaluación y un grupo de control. Los resultados muestran que los grupos experimentales superaron al grupo de control en la precisión del pase, sin encontrar diferencias entre ellos. Tampoco se han encontrado diferencias entre autoeficacia, satisfacción, disfrute y esfuerzo. Como conclusión, se observó, que tanto el estilo recíproco como el de autoevaluación son eficaces para mejorar el rendimiento de los alumnos.

También, Sánchez, Byra y Wallhead (2012), realizan una investigación con n=77 estudiantes entre 18 y 24 años de Estados Unidos, de los cuales 59 son mujeres y 18 son hombres, donde a través de 4 actividades físicas diferentes, con una única profesora, se llevan a cabo los estilos de mando directo, práctica e inclusión incluidos en el espectro de (Mosston y Ashworth, 1993). El objetivo de la investigación es conocer la percepción de los alumnos sobre la participación física, cognitiva y social y examinar qué estilos son los preferidos por los alumnos. Por un lado, los resultados muestran que la participación física y cognitiva es mayor con el estilo de inclusión, y que la participación social fue similar con los tres estilos. Por otro lado, muestran que el estilo preferido es el de inclusión, ya que los alumnos pueden tomar sus decisiones en función de la dificultad, permitiendo más posibilidades a los alumnos en Educación Física. El estilo de mando directo también es elegido por algunos alumnos, ya que prefieren hacer ejercicio imitando un modelo por comodidad. Pocos estudiantes seleccionaron el estilo de práctica.

Así, Isaza y Henao (2012), buscan conocer las actitudes y estilos de enseñanza que permiten el alto rendimiento académico. Para ello utilizan una muestra de 180 estudiantes

de quinto de primaria de una ciudad de Colombia, los cuales son enseñados a través de 25 profesores, utilizando los estilos de enseñanza de Delgado (1991). A la hora de analizar los datos obtenidos en este estudio, se observa una tendencia positiva de los estilos de enseñanza participativos, individualizadores, creativos y socializadores, la utilización de estilos de indagación, y una actitud negativa a los estilos de enseñanza tradicionales. Esto es así, ya que a través de los estilos innovadores se tiende a la individualización, permitiendo trabajar por grupos de nivel e intereses, motivando a los alumnos en el trabajo grupal e individual. Además, tienden a dar feedback individualizados apostando por la diversificación de la educación en función de las necesidades del alumno, centrándose en un papel activo para el alumno en su propio aprendizaje. Por otro lado, se observa una relación significativa entre la actitud, participación democrática y estilos socializadores, lo que da lugar a un mejor rendimiento académico de los alumnos.

Por otro lado, Hewitt y Kenneth (2013), realizan un estudio con 12 profesores de tenis australianos, con el objetivo de conocer cuáles son los estilos de enseñanza más utilizados. Así, las conclusiones a las que se llegaron fueron que los estilos que utilizaron en las sesiones de entrenamiento fueron el estilo de práctica y el mando directo, utilizando la mayor parte del tiempo el estilo de enseñanza de práctica.

También, Byra, Sánchez y Wallhead (2014), llevan a cabo una investigación, con el objetivo de conocer cómo los estilos de enseñanza influyen en el tiempo gastado en dar instrucciones, dirigir, esperar y en el tiempo de realización de la tarea, además de saber la influencia de los estilos de enseñanza sobre el tiempo en el que los alumnos son físicamente activos, pasivos y no activos, y por último describir cómo los estilos de enseñanza influyen en el feedback dado. Para ello, utilizaron una muestra de 77 estudiantes universitarios, de los cuales 59 eran mujeres y 18 hombres, en una universidad de Estados Unidos, divididos en cuatro grupos (de primero, segundo, tercero y cuarto curso), siendo impartidas las clases pertenecientes a su programa por una profesora con 5 años de experiencia. Era impartida una clase de 50 minutos, una vez por semana durante seis meses, sobre actividades físicas aeróbicas y anaeróbicas, a través de los estilos de mando directo, estilo de inclusión y de práctica. Al analizar los datos obtenidos se observa que, el tiempo dedicado a la instrucción y a la espera es bajo (tres minutos aproximadamente), aunque se pudo observar que el estilo de inclusión requería un tiempo significativamente más alto para la instrucción y la espera, y menor tiempo para la actividad que a través del estilo de mando directo y de práctica. A pesar de esto, se

prefiere el estilo de inclusión ya que da mayor autonomía al alumno. Respecto al tiempo activo del alumno no se encuentran muchas diferencias entre los tres estilos, aunque se observa que los alumnos toman más decisiones en el estilo de práctica y de inclusión durante el impacto de la actividad, y a través del estilo de inclusión, en el post-impacto de la actividad. Respecto al tiempo pasivo, se observa que es mayor en los estilos de mando directo y estilo de inclusión, mientras que el estilo de práctica no hay tanto tiempo pasivo. Así, el tiempo no-activo en los alumnos, es mayor en el estilo de práctica y en el de inclusión que en el mando directo. Por último, respecto al feedback se observa la misma cantidad de correcciones en los tres estilos, siendo predominantemente positivo, aunque los feedback más individuales se observan en los estilos de práctica y de inclusión.

1.6.2. INVESTIGACIONES SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA.

Respecto a los estudios realizados a nivel nacional, los más significativos son, por un lado, el de Delgado, Medina, y Viciano (1996), que realizaron una investigación acerca de las preferencias de los estilos de enseñanza por estudiantes de Educación Física, para su futura utilización. Se realizó el estudio a 63 estudiantes de 5º de Educación Física, a través de un cuestionario de preferencias de estilos de enseñanza. Este cuestionario estaba compuesto por diez preguntas por cada familia de estilos de enseñanza, los cuales eran, estilo tradicional, individualizadores, participativos, cognoscitivos, socializadores y creativos. Antes de realizar el cuestionario, se realizaron prácticas para el mejor conocimiento de los estilos. De esta forma, el resultado del estudio indica que existe una clara preferencia hacia estilos que favorecen la participación, individualizadores, creativos, socializadores y cognoscitivos, en ese orden. Por el contrario, se veía un claro rechazo hacia los estilos tradicionales, es decir hacia los estilos de mando directo y asignación de tarea, donde el alumno no interviene de manera activa en las actividades, sino que se limita a reproducir las indicaciones del profesor.

Y por otro lado, el de Delgado (1998), quien realiza una investigación, relacionando los estilos de enseñanza en profesores de Educación Física ejerciendo la labor docente, siendo la muestra de 40 sujetos los cuales fueron encuestados a través del mismo cuestionario utilizado en la investigación de Delgado et al. (1996). Así, al analizar los resultados se observa, en primer lugar, que los estilos más valorados son los participativos, sobre todo, por la razón de conocer a los alumnos, en segundo lugar, los

socializadores, en tercer lugar los individualizadores, en cuarto lugar los creativos y en quinto lugar los que implican cognitivamente al alumno.

1.6.3. TABLA-RESUMEN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA

A continuación se presenta una tabla resumen con los estudios revisados anteriormente:

Tabla 1.5. Investigaciones nacionales e internacionales sobre los estilos de enseñanza.

Autor/es	Año	País	N	Estilos a investigar	Objetivo	Resultados
Boyce	1992	Estado Unidos	135	Mando directo, asignación de tareas y enseñanza recíproca (Mosston y Ashworth, 1993).	Analizar qué estilo es más efectivo para el aprendizaje y su retención.	Estilos más significativos: mando directo y asignación de tareas.
Delgado et al.	1996	España	63	Todos (Delgado, 1991).	Conocer cuál es el estilo de enseñanza más aceptado.	Aceptan E.E. participativos, socializadores, individualizadores, creativos y cognoscitivos. Rechazan los E.E. tradicionales.
Delgado	1998	España	50	Todos (Delgado, 1991).	Descubrir qué estilo de enseñanza es más aceptado.	Aceptan E.E. participativos, socializadores, individualizadores, creativos y cognoscitivos. Rechazan los E.E. tradicionales.
Byra y Jenkins	1998	Estados Unidos	42	Estilo de inclusión (Mosston y Ashworth, 1993).	Conocer las decisiones tomadas por los alumnos en el estilo de inclusión.	Seleccionarán el nivel de dificultad, y las decisiones dependerán del objetivo establecido y la curiosidad por la tarea.
Curtner-Smith et al.	2001	Inglaterra	18	Espectro de Mosston y Ashworth (1986).	Describir cuáles son los estilos de enseñanza utilizados.	Los resultados muestran que el estilo más utilizado es el estilo de práctica.
Morgan et al.	2005	Reino Unido	92	Mando directo y estilo de práctica,	Conocer si los estilos de enseñanza	Los estilos de descubrimiento guiado y recíproco influyen en

Autor/es	Año	País	N	Estilos a investigar	Objetivo	Resultados
				descubrimiento guiado y enseñanza recíproca (Mosston y Ashworth, 1993).	influyen en el ambiente de clase, a nivel afectivo y cognitivo, y motivación.	mayor medida en el ambiente de aprendizaje y motivación.
Cothran et al.	2005	Varios	1436	Espectro de Mosston y Ashworth (1993).	Conocer el uso de los estilos en diferentes países.	Existen diferencias, aunque todos utilizan varios estilos de enseñanza.
Salvara et al.	2006	Grecia	75	Mando directo, descubrimiento guiado, divergente, programa individual, recíproco y autoevaluación.	Analizar la influencia de los estilos de enseñanza en los objetivos de los alumnos de Educación Física.	Motivación positiva hacia los estilos de descubrimiento guiado, estilo divergente, programa individual, recíproco y autoevaluación.
Derri y Pachta	2007	Grecia	59	Mando directo y descubrimiento guiado (Mosston y Ashworth, 1993).	Demostrar las diferencias entre estos dos estilos.	No existen diferencias significativas. Con el mando directo hay mejor aprendizaje y con el descubrimiento guiado menos pérdida de conocimientos con el tiempo.
Patmanoglou et al.	2008	Grecia	307	Mando directo y autoevaluación (Mosston y Ashworth, 1993).	Conocer qué estilo es más efectivo y aporta mayor actitud positiva del alumno en el tenis.	El estilo de autoevaluación da lugar a un aprendizaje más efectivo y a unas actitudes más positivas hacia el tenis.
Zeng et al.	2009	Estados Unidos	72	Estilo de práctica, inclusión y recíproco (Mosston y Ashworth, 1993).	Descubrir si existen diferencias entre el estilo de práctica, el estilo de enseñanza recíproco y el estilo	El estilo de práctica tuvo mejores resultados en el aprendizaje en hombres, mientras que en mujeres fue el estilo de inclusión y recíproco.

Autor/es	Año	País	N	Estilos a investigar	Objetivo	Resultados
					de inclusión en el aprendizaje del voleibol.	
Jaakkola y Watt	2011	Finlandia	294	Espectro de Mosston y Ashworth (1993).	Conocer cuál es el uso de los estilos de enseñanza y la percepción de los beneficios en los alumnos.	Los más utilizados son el mando directo y el estilo de práctica. Los estilos que más benefician el aprendizaje son estilo de práctica y el divergente. Los estilos de práctica, divergente y de inclusión son los más aceptados por los alumnos. Los estilos de inclusión y práctica son los que más motivan a los estudiantes.
Kolovelonis et al.	2011	Grecia		Enseñanza recíproca y autoevaluación (Mosston y Ashworth, 1993).	Analizar los efectos del estilo de enseñanza recíproca y de autoevaluación sobre la enseñanza.	Tanto el estilo recíproco como el de autoevaluación son eficaces para mejorar el rendimiento de los alumnos.
Sánchez et al.	2012	Estados Unidos	77	Mando directo, estilo de práctica y estilo de inclusión (Mosston y Ashworth, 1993).	Conocer la percepción de los alumnos sobre la participación física, cognitiva y social y qué estilos son los preferidos por los alumnos.	La participación física y cognitiva es mayor con el estilo de inclusión, y la participación social fue similar con los tres estilos. El estilo preferido es el de inclusión.
Isaza y Henao	2012	Colombia	180	Todos (Delgado, 1991)	Conocer las actitudes y estilos de enseñanza que permiten el alto rendimiento	Tendencia positiva de los estilos de enseñanza participativos, individualizadores, creativos, socializadores y participativos, y una actitud negativa hacia los

Autor/es	Año	País	N	Estilos a investigar	Objetivo	Resultados
Hewitt y Kenneth	2013	Australia	12	Espectro de Mosston (1978).	Estilos de enseñanza utilizados para la enseñanza de tenis.	Estilo de práctica. En menos medida mando directo.
Byra et al.	2014	Estados Unidos	77	Estilo de mando directo, de práctica y de inclusión (Mosston y Ashworth, 1993).	Conocer el tiempo de instrucción y espera, de actividad, pasividad y no-actividad y los feedback a través de los estilos.	El tiempo dedicado a la instrucción y a la espera es bajo, aunque es mayor en el estilo de inclusión. El tiempo activo es similar. El tiempo pasivo es mayor en los estilos de mando directo y de inclusión. Y el tiempo no-activo es mayor en el estilo de práctica y el de inclusión. Misma cantidad de feedback en los tres estilos.

Fuente: elaboración propia.

CAPITULO 2:

APRENDIZAJE COOPERATIVO

2.1. TERMINOLOGÍA.

2.2. COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS.

2.3. INTERVENCIÓN EN EL AULA.

2.4. INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

CAPITULO 2. APRENDIZAJE COOPERATIVO.

En este capítulo se tratan temas relacionados con el aprendizaje cooperativo como la terminología, componentes y características e intervención en el aula. Además se lleva a cabo una revisión bibliográfica acerca de las diferentes investigaciones existentes sobre el tema.

2.1. TERMINOLOGÍA.

Es necesario conocer el concepto de diferentes autores sobre el término aprendizaje cooperativo para poder entenderlo y no confundirlo con otros conceptos. Así, la primera definición de aprendizaje cooperativo es de Johnson y Johnson (1991), quienes dicen, que este término hace referencia al uso del trabajo con diferentes compañeros, aprovechando el aprendizaje y la interacción lo máximo posible, no pudiendo llegar al objetivo final si cada miembro del grupo no consigue el suyo.

Por otro lado Kagan (1994) define el aprendizaje cooperativo como una forma de trabajo donde existe interacción entre los alumnos sobre algún tema propuesto, como parte del proceso de aprendizaje del alumno. Este autor, remarca la diferencia entre trabajo en grupo y aprendizaje cooperativo, afirmando que en el trabajo en grupo se propicia la desigualdad, ya que todos los componentes no tienen por qué trabajar por igual. Por esto, el trabajo en grupo engloba el aprendizaje cooperativo.

Así, cabe destacar otro término, aprendizaje colaborativo, el cual es considerado por algunos autores como sinónimo de aprendizaje cooperativo. A pesar de esto, hay autores que remarcan las diferencias entre ambos. Por ejemplo, Panitz (1997), dice que el trabajo colaborativo es aquel donde los alumnos son los únicos que intervienen en las interacciones y la toma de decisiones, mientras que en el trabajo cooperativo es el profesor quien se encarga de las interacciones y los resultados. Este autor habla de similitudes entre el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo, mientras que el trabajo cooperativo lo considera más organizado y reglado.

También, Zañartu (2000), diferencia el término de aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo, afirmando que el primero requiere de organización y estructuración por parte del profesor, mientras que el segundo, requiere principalmente de la autonomía del alumno.

Otro concepto importante, es el de estructuras de aprendizaje cooperativo definidas por Kagan (1994) como estrategias de instrucción que permiten a los alumnos interactuar con los contenidos, llamándolas así para diferenciarlas de otras estrategias y planteándolas como las reglas de un juego. Así, a cada estructura le asignó un nombre diferente para que los alumnos las identifiquen rápidamente, existiendo numerosas estructuras (*inside/outside circle, circle the sage, sages share, classbuilding, teambuilding, etc.*).

2.2. COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS.

Además de los conceptos definidos anteriormente, es necesario conocer los diferentes ambientes de aprendizaje, es decir, las diferentes formas en las que se da la interacción en el aula. Así, basándonos en diferentes autores (Johnson y Johnson, 1991; Prieto, 2007), se habla por un lado, de situación de aprendizaje cooperativo, donde lo que se busca, como se ha dicho anteriormente, es el cumplimiento de los objetivos del grupo, no individuales de cada componente, buscando en todo momento el beneficio del grupo. Por otro lado, está la situación de aprendizaje competitivo, donde lo que se busca es conseguir de forma individual o en grupo los mejores resultados, lo que implica que el resto de grupos tendrán un rendimiento o puntuación más bajo, consiguiendo el objetivo siempre que los demás no lo logren o lo logren más tarde. Y por último, se habla de situación de aprendizaje individualista, donde el alumno piensa únicamente en su trabajo y en llegar al objetivo establecido, no influyendo su logro en el del resto de compañeros.

Aquí, se muestra un cuadro resumen de los elementos de las diferentes situaciones de aprendizaje (Simoni, Santillana y Yáñez, 2013, p.24):

Tabla 2. 1.Elementos de las situaciones de aprendizaje.

Elementos	Estructura competitiva	Estructura individualista	Estructura cooperativa
<i>Trabajo individual</i>	Trabajo individual para competir.	Trabajo individual.	Trabajo individual para cooperar.
<i>Tipo de ayuda</i>	No se tolera la ayuda mutua.	Ayuda mutua tolerada.	Se fomenta la ayuda mutua.
<i>Tipo de independencia</i>	Interdependencia negativa.	No hay interdependencia.	Interdependencia positiva.
<i>Tipo de nota</i>	Nota normativa.	Nota de progreso individual.	Nota de equipo (progreso).
<i>Incidencia del profesor</i>	Enseña y resuelve dudas.	No llega a todos.	Los alumnos también se enseñan entre ellos.
<i>Autonomía</i>	Poca autonomía.	Poca autonomía.	Más autonomía.
<i>Tipo de motivación</i>	Motivación extrínseca.	Depende de cada alumno.	Motivación intrínseca.

Fuente: Simoni et al. (p.24, 2013)

El uso de las diferentes situaciones de aprendizaje dependerá de los objetivos establecidos y las habilidades o competencias que se quieran desarrollar. Por esta razón, Prieto (2007), afirma que es conveniente combinar las diferentes situaciones de aprendizaje en la educación.

Además, el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de diferentes habilidades como son el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la comunicación y la participación equitativa (Kagan, 1994).

En esta línea, la razón de la importancia dada al trabajo cooperativo, se da en función de dos puntos de vista justificados por diferentes autores. La primera razón, es desde un punto de vista escolar, ya que es necesario tener en cuenta las dimensiones psicosociológicas del aula, además de tener en cuenta que las relaciones alumno-alumno son fundamentales. Y por otro lado, desde un punto de vista social, ya que hoy en día son imprescindibles las relaciones interpersonales en la vida diaria. Así, algunas investigaciones afirman que los profesores de Educación Física dan mayor importancia a la enseñanza de valores, lo cual pertenece a un ámbito multidisciplinar, que la que atribuyen a la consecución de los objetivos específicos de la Educación Física, lo que da lugar a una escasez de conocimientos sobre la materia no llegando a cumplir todos los objetivos del Currículum oficial. Por esto, el uso del trabajo cooperativo sería

fundamental, ya que se trabajan tanto las enseñanzas en valores como las propias de la asignatura, siendo ésta una solución a dicha situación (Hernández-Álvarez, Velázquez-Buendía, Martínez-Gorroño y Díaz del Cueto, 2010; Hernández-Álvarez et al., 2006; Johnson y Johnson, 1990; Ovejero, 1990).

Así, se plantea el problema de la formación inicial y permanente del profesorado acerca del aprendizaje cooperativo, ya que es necesario conocer cómo organizar las tareas en el aula, además de saber cómo se adaptan los métodos a una situación específica de enseñanza y aprendizaje (alumnos con necesidades educativas especiales, estilos de enseñanza del profesor, entorno educativo, etc.) (Serrano, Moreno, Pons, y Lara, 2008).

De esta forma, Fraile (2004) habla de las estrategias para incluir en la formación del profesorado de Educación Física tanto las horas dedicadas a la docencia como las dedicadas a organizar y supervisar el trabajo realizado por los alumnos en el aula, buscando la autonomía y democracia de éstos.

En la misma línea, Zabalza (2003) considera la necesidad de mejorar las competencias profesionales de los estudiantes universitarios de cara a su inserción laboral, clasificándolas en competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales, a las actitudes, a las capacidades creativas y a las competencias éticas.

Otro problema, es el del tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física, lo que en muchas ocasiones es la causa de no llevar a cabo trabajos que requieran una organización muy elaborada, ya que por diferentes razones (distancia de las instalaciones deportivas, tiempo para el cambio de ropa de los alumnos, etc.) una clase de 60 minutos de Educación Física termina siendo una clase de 38,7 minutos de práctica motriz, sin incluir en este tiempo la organización de la clase para las diferentes tareas (Hernández-Álvarez et al., 2010).

Por otro lado, cabe destacar que el aprendizaje cooperativo tiene una serie de componentes que lo caracterizan (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999). En primer lugar, se habla de *interdependencia positiva*, donde el alumno siente la necesidad de involucrarse en el trabajo de los demás, sabiendo que para lograr el objetivo final, cada uno de los componentes del grupo debe lograr su objetivo. En segundo lugar, la *interacción cara a cara o simultánea*, la cual hace referencia a la interacción de los estudiantes a la hora de trabajar, compartiendo conocimientos, recursos o ayuda. En tercer lugar, la *responsabilidad individual*, lo que quiere decir que cada alumno se hace

responsable de alcanzar los objetivos que se le han asignado para conseguir llegar al objetivo final, sintiéndose participe del logro del objetivo final. En cuarto lugar, las *habilidades sociales*, las cuales hacen referencia a los roles adoptados por cada componente del grupo y su aceptación por los demás, resolviendo los posibles conflictos, aprendiendo a manejarlos y solucionarlos. Y por último, la *autoevaluación del grupo*, la cual permite que los alumnos evalúen el proceso de aprendizaje del grupo, y sean conscientes de los errores cometidos para corregirlos en futuros trabajos.

También, el aprendizaje cooperativo debe cumplir una serie de características para poder llevarlo a cabo. Así, Fraile y Cano (2007), consideran que los grupos no deben ser muy numerosos para que se pueda llevar a cabo la interacción entre los alumnos, debe existir una preparación de los alumnos para que sepan cómo actuar al trabajar en grupos cooperativos, se deben desarrollar habilidades de interacción social, gestión de conflictos y planificación y control del tiempo de la tarea, debe existir motivación hacia los alumnos, se debe concienciar a los alumnos sobre la heterogeneidad de los grupos, además de usar materiales que favorezcan el trabajo cooperativo.

Así, los efectos del aprendizaje cooperativo en los alumnos, son diferentes en función de las perspectivas teóricas, las cuales son (Slavin, 2014):

La *perspectiva motivacional*, en la que se considera la motivación una de las partes principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por esta razón, se intenta incentivar el trabajo cooperativo en los alumnos permitiendo crear un ambiente en el que el alumno buscará conseguir sus objetivos y los del grupo.

La *perspectiva de cohesión social*, en la cual se pretende conseguir la cohesión grupal a través del aprendizaje cooperativo, buscando la interacción entre los alumnos para la consecución de sus objetivos, ayudándose los unos a los otros para conseguir el objetivo final.

Desde la *perspectiva evolutiva*, se pretende que los alumnos adquieran conceptos que les permitan evolucionar y aumentar su nivel a la hora de resolver problemas.

Por último, la *perspectiva de desarrollo cognitiva*, donde lo que se busca es que el alumno adquiera conocimientos nuevos y que transcurrido un periodo de tiempo sigan recordándolo para relacionarlo con otros contenidos.

De forma general, es importante aclarar y destacar las ventajas que el trabajo

cooperativo tiene en los alumnos a través de la Educación Física. Esta tabla muestra estas ventajas en relación con la persona y con el resto del grupo:

Tabla 2.2. Ventajas del uso de técnicas del aprendizaje cooperativo en Educación Física.

Ventajas en relación consigo mismo	Ventajas en relación con el resto del grupo
- Disminución de la ansiedad.	- Aumento de la interacción con el alumnado.
- Aumento de la autoestima y de la confianza en sí mismo.	- Mayor comunicación e interdependencia.
- Aumento de la motivación y el rendimiento.	- Inclusión intercultural.
- Actitud positiva con mayor implicación y compromiso en el aprendizaje.	- Actitud positiva ante el proceso de aprendizaje.
- Mayor autonomía.	- Aumento cualitativo y cuantitativo de las experiencias.

Fuente: Curto, Gelabert, González, y Morales (2009).

Del mismo modo, Santos-Rego, Lorenzo-Moledo y Priegue Caamaño (2009) hablan de las ventajas de estructurar la educación en el aula a partir de actividades cooperativas:

- Ayuda a los alumnos a asumir responsabilidades a la vez que se genera entre ellos la ayuda mutua. Esto es gracias a la motivación que se presenta en los alumnos para conseguir, juntos, un objetivo común.
- Da lugar a una educación basada en la democracia, un tema incluido en muchos de los sistemas educativos.
- Favorece la empatía hacia la diversidad y heterogeneidad, lo cual es importante dada la multiculturalidad que se presenta en la mayoría de las aulas.

Además, son muchas las investigaciones que afirman que el trabajo cooperativo aporta numerosos beneficios en Educación Física. Así, en las investigaciones de Dyson (2001) y Prieto y Nistal (2009), se afirma que el trabajo cooperativo permite a los alumnos mejorar de forma significativa el nivel físico en el contenido de condición física cuando lo aplican, y de manera general en la práctica motriz. También, Fernández Río (2003) y Prieto y Nistal (2009) afirman que la motivación del alumno por la asignatura aumenta significativamente al aplicar este trabajo, además de mejorar la autoestima. Por último, también se aprecia una mejora de la interacción social entre los alumnos, y por lo tanto una mejora a nivel afectivo-social (Prieto y Nistal, 2009).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo se puede clasificar según diferentes grupos (Johnson et al., 1999) con características distintas:

Por un lado, están los *grupos formales* de aprendizaje cooperativo, los cuales abarcan desde una hora a varias semanas de trabajo en clase. En este tipo de grupos, el profesor especifica los objetivos, toma decisiones previas, explica la tarea y la necesidad de implicarse en el trabajo de los demás (interdependencia positiva), supervisar la tarea e intervenir si fuera necesario y evaluar a los alumnos.

Por otro lado, están los *grupos informales* de aprendizaje cooperativo, los cuales abarcan un máximo de una hora de clase.

Por último, se habla de los *grupos de base cooperativa*, los cuales tienen objetivos a largo plazo (un año aproximadamente), se llevan a cabo con grupos heterogéneos y permanentes y se intenta que los alumnos se relacionen y se ayuden los unos a otros, motivándoles en la realización de las tareas.

A la hora de llevarlo a cabo, existen muchos modelos de aprendizaje con estructura cooperativa. Por ejemplo, Walter (2000), plantea cuatro modelos creados por diferentes autores, y aunque son complicados de aplicar, son los más flexibles. Así, estos modelos son:

El *modelo "Jigsaw"*, fue diseñado y explicado por Aronson y Patnoe (1975). Para llevarlo a cabo se crean grupos de 3 a 6 alumnos y se divide el contenido en tantas partes como miembros del grupo, para así crear situaciones en las que cada miembro del grupo hace de tutor del resto, haciéndose experto de su parte y favoreciendo la interdependencia.

El *modelo "Student Team Learning"*, diseñado por Slavin (1990), donde los alumnos forman grupos de cuatro personas durante seis semanas, ayudándose unos a otros a dominar los contenidos dados por el profesor. Los alumnos serán evaluados de forma individual después de este período, consiguiendo una recompensa si todos los componentes han alcanzado el objetivo. Este modelo incluye variantes como son: "*Student Teams-Achievement Divisions*" (*STAND*), donde tras el proceso anterior, se vuelve a realizar otra prueba y finalmente la calificación dependerá del progreso de cada miembro del equipo. "*Teams-Games Tournaments*" (*TGT*), donde la evaluación final se sustituye por un torneo. "*Jigsaw II*", variante de la técnica "*Jigsaw*", donde los miembros

del equipo se separan en grupos de expertos. “*Team Accelerated Instruction*” (TAI), diseñada inicialmente para las matemáticas y se combina la enseñanza individual con la cooperación, ya que primero serán enseñados de forma individual para finalmente formar parejas o tríos e intercambiar los conocimientos.

El modelo “*Learning Together*”, propuesto por Johnson y Johnson (1975), donde el profesor elige la tarea y en función de ésta y del tiempo los grupos pueden variar en número. Así, se les facilita una información y a partir de ahí los componentes del grupo comienzan a trabajar entre ellos. La evaluación se realiza haciendo la media entre las notas individuales de cada componente, quedando una única calificación grupal.

Por último, el modelo de “*Group Investigation*”, diseñado por Sharan y Sharan (1992), donde los alumnos forman los grupos, de entre dos y seis personas, trabajando sobre una información dada en clase, a partir de la cual deberán realizar un informe y una presentación de la misma.

Además de estos modelos, Kagan (1985) crea las estructuras cooperativas, similares a los modelos anteriores, solo que más fáciles de aprender y utilizar. Por ejemplo, el método “*Co-op Co-op*”, presenta similitudes con el modelo “*Group Investigation*” ya que destaca la implicación por parte del alumnado en el aprendizaje y selección de grupos. Varían en la evaluación, ya que en el “*Co-op Co-op*” el profesor da los criterios mientras que en el otro, se lleva a cabo la evaluación compartida. Estos dos modelos son los que menos intervención docente tienen, y por lo tanto, los que más autonomía presentan.

Además, existen métodos de aprendizaje cooperativo específicos de Educación Física, como son:

Enseñanza recíproca (Mosston, 1978), donde los alumnos se agrupan por parejas, y uno hace de alumno mientras el otro ejerce el papel del profesor a través de una ficha de evaluación facilitada por el profesor.

Marcador colectivo (Orlick, 1990). Aquí, los alumnos se distribuyen en parejas o pequeños grupos, con el objetivo de alcanzar una puntuación mínima establecida. Si se consigue, habrá una recompensa pactada previamente.

Co-op Play (Grinesky, 1996). Se trata de resolver problemas fomentando la colaboración.

Piensa, comparte y actúa (Grinesky, 1996). En este caso, los alumnos piensan individualmente la solución de una tarea para posteriormente llevar a cabo la puesta en común, experimentar con todas y seleccionar la mejor.

Yo hago, nosotros hacemos (Velázquez, 2004). Partiendo de grupos de 4 a 6 alumnos, los cuales tienen que buscar una solución a un problema, para luego seleccionar a un componente del grupo que se lo presente a los demás.

Descubrimiento compartido (Velázquez, 2004). El profesor propone una tarea abierta y los alumnos, individualmente, buscan una solución, después se unen a otro compañero, las comparten y seleccionan la mejor, después estos se unen a otra pareja, y así sucesivamente, de forma que compartan sus ideas entre ellos.

2.3. INTERVENCIÓN EN EL AULA.

Para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en el aula, Prieto (2007), señala cuatro fases, donde se incluyen las competencias necesarias para llevarlo a cabo.

Una primera fase de toma de decisiones previas a la enseñanza en el aula, donde el profesor toma diferentes decisiones como son el establecimiento de objetivos, organización de la clase, preparación del material, preparación del espacio y distribución de roles en los diferentes grupos. Este paso es importante ya que supone la base del resto del trabajo, y es necesario hacerlo correctamente para que el aprendizaje cooperativo tenga éxito.

Una segunda fase de estructuración de la tarea, donde se llevan a cabo todas las explicaciones, tanto sobre la tarea, como sobre los criterios y los componentes del aprendizaje cooperativo.

Una tercera fase de intervención y control del proceso, donde se observa la interacción de los alumnos para evaluarles. Si el profesor lo considera necesario puede intervenir.

Por último, una cuarta fase de evaluación del aprendizaje e interacción grupal, donde se evalúa al alumno y al grupo, en función del aprendizaje que hayan tenido y el funcionamiento de los grupos. Es necesario plantear una prueba final para llevarlo a cabo. Esta fase tiene lugar con una evaluación acerca del aprendizaje individual y/o grupal por

parte del profesor, a través de la coevaluación, donde el propio grupo lleva a cabo la evaluación mediante un cuestionario, contrastando esa información con la observada por el profesor durante el proceso, o a través de la autoevaluación, donde el alumno se evalúa a sí mismo.

2.4 INVESTIGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO.

Al revisar las investigaciones sobre aprendizaje cooperativo, se ha visto que existen numerosas investigaciones a nivel internacional, pero son muy pocos los estudios significativos realizados a nivel nacional. Aquí, se recogen algunas de las investigaciones acerca del tema donde se pueden diferenciar tres variables principales de estudio sobre los diferentes efectos del aprendizaje cooperativo en los alumnos (a nivel de inclusión o integración, de interacción y cohesión grupal, y de rendimiento académico).

Por un lado, Johnson, Johnson y Taylor (1993), llevan a cabo una investigación con el objetivo de conocer cómo es el rendimiento y las actitudes en estudiantes de altas capacidades a través del trabajo cooperativo e individual. Para ello se seleccionó una muestra de 34 estudiantes de quinto curso de un colegio de primaria de Estados Unidos (16 chicos y 18 chicas). Los estudiantes fueron asignados aleatoriamente a dos grupos, uno, donde se trabajó con aprendizaje cooperativo y otro donde se trabajó con aprendizaje individual, cada grupo compuesto por 17 alumnos y realizando 6 sesiones de 55 minutos. Los resultados muestran que el trabajo cooperativo obtuvo mayor puntuación que el individual, ya que lo que los alumnos perciben es que gracias al trabajo cooperativo se ha incrementado la cohesión y el espíritu de grupo, pudiendo beneficiarse tanto académicamente como personalmente de la situación del trabajo cooperativo.

La investigación de Putnam, Markovchick, Johnson y Johnson (1996), tiene el objetivo de conocer si el trabajo cooperativo influye más que el trabajo competitivo a la hora de que los estudiantes vean de forma positiva a los alumnos con bajas capacidades de aprendizaje. Para ello utilizan una muestra de 458 alumnos de entre 10 y 14 años, de los cuales 417 son alumnos de educación ordinaria y 41 estudiantes de educación especial, de dos colegios de Estados Unidos, llevando a cabo períodos donde se aplica el aprendizaje cooperativo y períodos en los que se aplica el trabajo competitivo. Los alumnos de educación especial fueron incluidos en las clases del colegio ordinario en diferentes cursos. En este estudio, se llega a la conclusión de que existe un cambio

positivo en el grupo hacia los alumnos de educación especial a través del trabajo cooperativo, mientras que cuando se utilizó el trabajo competitivo existe un cambio negativo hacia estos alumnos. Además se muestra que los profesores prefieren el uso del trabajo cooperativo que el competitivo.

Investigaciones más actuales son, por ejemplo, el estudio de Goudas y Magotsiou (2009), quienes buscan conocer cuáles son los efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales y trabajo en equipo de los estudiantes. La muestra del estudio está formada por un grupo de control de 57 alumnos (30 chicos y 27 chicas) y un grupo experimental también de 57 alumnos (29 chicos y 28 chicas), de dos escuelas diferentes en Grecia. El grupo experimental llevará a cabo tareas aplicando el aprendizaje cooperativo, mientras que el grupo de control será instruido a través del estilo de enseñanza de mando directo. Se llevarán a cabo tres sesiones por semana de 45 minutos cada una. Así, los resultados muestran que quienes participaron en el programa de trabajo cooperativo desarrollan habilidades sociales y actitudes positivas hacia el trabajo en grupo al finalizar el programa, de forma que se incrementan las habilidades de cooperación y empatía y disminuyen la tendencia a interrumpir la clase.

También, Prieto y Nistal (2009), realizan una investigación con un grupo de control (n=26) y un grupo experimental (n=25) del primer curso de educación secundaria en el Principado de Asturias. El grupo de control recibió clases de Educación Física más tradicionales, mientras que el grupo experimental trabajó a través del aprendizaje cooperativo, durante un curso escolar. El objetivo de la investigación es valorar los aspectos sociales y motivacionales. De esta forma, se llega a la conclusión de que el grupo experimental muestra mayor interacción y motivación que el grupo de control, a pesar de que el rendimiento académico es similar en ambos casos.

También, André, Deneuve y Louvet (2011), realizan un estudio con el objetivo de descubrir si el trabajo cooperativo ayuda en la integración de alumnos con deficiencias en el aprendizaje. Para ello, se toma una muestra de 217 estudiantes con una media de 12 años, de los cuales, 185 son estudiantes de un colegio ordinario y 32 son estudiantes de un colegio de educación especial en Francia. Así, para llevar a cabo el estudio, en cada clase de educación ordinaria incluyeron cuatro alumnos de educación especial, y se trabajó con aprendizaje cooperativo e individual. Con esta investigación, se llegó a la conclusión de

que la aceptación de estos alumnos se incrementa más significativamente a través del trabajo cooperativo.

Por otro lado, Bertucci, Johnson, Johnson y Conte (2011), llevan a cabo una investigación para conocer cómo se favorece una interdependencia positiva a través de tareas de aprendizaje cooperativo y de aprendizaje individual además de su influencia en los logros académicos. Para ello, utilizaron una muestra de 66 alumnos italianos de séptimo grado (32 chicos y 34 chicas), quienes nunca habían trabajado antes con aprendizaje cooperativo. Se formaron tres grupos diferenciados, uno formado por 24 estudiantes, a quienes se les asignó la condición de aprendizaje cooperativo con recursos interdependientes, 24 a quienes se les asignó la condición de aprendizaje cooperativo con tareas interdependientes, y 18 a quienes se les asignó la condición de trabajo individual. Cada grupo realizó 6 sesiones de 45 minutos cada una. Así, respecto a la variable de rendimiento académico, se llegó a la conclusión de que los alumnos que trabajan cooperativamente superan a los que llevan a cabo un trabajo individual, sin existir diferencias entre los dos grupos que aplican el aprendizaje cooperativo. Respecto a la interacción social, se muestra que los grupos que aplican el aprendizaje cooperativo tienen mayor interacción social que el grupo que aplica el trabajo individual, ya que cooperan entre ellos para lograr los objetivos del grupo, sin existir diferencias entre los dos grupos que aplican el aprendizaje cooperativo. Respecto al apoyo personal, resulta mayor en el grupo que aplica el aprendizaje cooperativo utilizando recursos interdependientes que el que usa tareas interdependientes.

De la misma forma, Bayraktar (2011) lleva a cabo otra investigación con el objetivo de conocer si existen diferencias entre el método de aprendizaje cooperativo y el tradicional y la opinión acerca de estos métodos por parte de los estudiantes participantes en el estudio. La muestra utilizada es de 50 estudiantes universitarios en la enseñanza de Educación Física y Deporte, quienes están inscritos a un curso general de gimnasia en Turquía, de los cuales, 25 pertenecen al grupo de control y 25 al grupo experimental. Así, los resultados obtenidos, muestran que tanto las habilidades prácticas como teóricas de los estudiantes sometidos a métodos de aprendizaje cooperativo, mejoran más que aquellos sometidos a métodos de aprendizaje tradicional, ya que en el primero, los estudiantes se ayudan y motivan los unos a los otros, y además trabajan juntos para conseguir los objetivos. Además, los estudiantes consideran que el aprendizaje cooperativo es mejor, ya que éstos ganan auto-confianza y mejoran sus relaciones

personales.

2.4.1. TABLA-RESUMEN DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE APRENDIZAJE COOPERATIVO

A continuación se muestra una tabla resumen sobre las investigaciones anteriormente citadas acerca del aprendizaje cooperativo:

Tabla 2.3. Investigaciones nacionales e internacionales sobre el aprendizaje cooperativo.

Autor/es	Año	País	N	Objetivo	Resultados
Johnson et al.	1993	Estado Unidos	50	Conocer cómo es el rendimiento y las actitudes en estudiantes de altas capacidades a través del trabajo cooperativo e individual.	Se ha incrementado la cohesión y el espíritu de grupo.
Markovchick et al.	1996	Estado Unidos	458	Conocer si el trabajo cooperativo influye a la hora de que los estudiantes vean de forma positiva a los alumnos con bajas capacidades de aprendizaje.	Existe un cambio positivo en el grupo hacia los alumnos de educación especial a través del trabajo cooperativo. Los profesores prefieren el uso del trabajo cooperativo.
Goudas y Magotsiou	2009	Grecia	114	Conocer los efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales y trabajo en equipo de los estudiantes.	Desarrollo de habilidades sociales y actitudes positivas hacia el trabajo en grupo. Incrementan las habilidades de cooperación y empatía y disminuye la tendencia a interrumpir la clase.
Prieto y Nistal	2009	España	51	Valorar los aspectos tanto sociales como motivacionales que derivan del aprendizaje cooperativo.	La interacción y motivación del alumno aumenta con el trabajo cooperativo. El rendimiento académico es similar en ambos casos.
André et al.	2011	Francia	217	Descubrir si el trabajo cooperativo ayuda en la integración de alumnos con deficiencias en el aprendizaje.	La aceptación de estos alumnos se incrementa más significativamente a través del trabajo cooperativo.

MARCO TEÓRICO

Autor/es	Año	País	N	Objetivo	Resultados
Bertucci et al.	2011	Italia	66	Conocer cómo se favorece la interdependencia positiva a través de tareas de aprendizaje cooperativo y de aprendizaje individual además de su influencia en los logros académicos.	Tanto el rendimiento académico como la interacción entre los alumnos son mayores en los grupos que utilizan el trabajo cooperativo.
Bayraktar	2011	Turquía	50	Conocer si existen diferencias entre el método de aprendizaje cooperativo y el tradicional y la opinión acerca de estos métodos por parte de los estudiantes participantes en el estudio.	Mejoran tanto las habilidades prácticas como teóricas de los estudiantes sometidos a métodos de aprendizaje cooperativo. Se considera que el aprendizaje cooperativo es mejor, ya que éstos ganan autoconfianza y mejoran sus relaciones personales.

Fuente: Elaboración propia.

CAPITULO 3:

OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

3.2. TRABAJO COOPERATIVO

CAPITULO 3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los estilos de enseñanza y el trabajo cooperativo son utilizados en las aulas de Educación Física con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, planteándose el problema de que, a pesar de su importancia, los estilos de enseñanza no siempre se llevan a cabo adecuadamente debido diferentes factores, tales como la falta de formación inicial o continua, falta de experiencia, etc.

Por todo ello, la presente investigación se lleva cabo con el objetivo de profundizar acerca de la utilización de los estilos de enseñanza así como sobre cómo fue la formación de los profesores sobre los mismos, la importancia de los estilos de enseñanza en Educación Física, y su aceptación tanto por parte de los profesores como por parte de los alumnos. Por otra parte, se pretende analizar la actitud del profesorado hacia el trabajo cooperativo en las etapas educativas de primaria y secundaria en la Comunidad de Madrid.

Así, se presentan los objetivos de esta investigación, tanto generales como específicos, respecto a los estilos de enseñanza y el aprendizaje cooperativo. Además, se plantean las hipótesis del estudio para aquellos datos en los que se pretende realizar un análisis inferencial, las cuales son definidas por Sierra Bravo (2001) como aquello que *se supone*. Así, las hipótesis científicas son suposiciones o presunciones que se hacen entre la relación de la variable dependiente y al menos una variable independiente (Heinemann, 2003), anticipando la solución al problema, buscando aquella que se cree que pueda ser la más probable (Gutiérrez-Dávila y Oña, 2005). De este modo, se plantean dos hipótesis para cada objetivo específico, una nula (H_0) y una alternativa (H_1).

3.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

3.1.1. OBJETIVO GENERAL

En primer lugar, se plantea un objetivo general respecto a los estilos de enseñanza:

- Analizar los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física, en las etapas tanto de primaria como de secundaria, de la Comunidad de Madrid.

3.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS

En segundo lugar, se describen los objetivos específicos sobre los estilos de enseñanza de esta investigación, los cuales están divididos en función de las diferentes dimensiones del cuestionario y las variables independientes utilizadas.

1. Analizar la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física en función del sexo.

H₀: No existen diferencias significativas entre la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y el sexo.

H₁: Existen diferencias significativas entre la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y el sexo.

2. Describir la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física en función de la edad.

H₀: No existen diferencias significativas entre la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y la edad.

H₁: Existen diferencias significativas entre la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y la edad.

3. Conocer la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física en función de la titulación.

H₀: No existen diferencias significativas entre la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y la titulación.

H₁: Existen diferencias significativas entre la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y la titulación.

4. Determinar la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física en función de la titularidad del centro.

H₀: No existen diferencias significativas entre la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y la titularidad del centro.

H₁: Existen diferencias significativas entre la importancia que tienen los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y la titularidad del centro.

5. Analizar los conocimientos, preparación, formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física sobre los estilos de enseñanza en función de la titulación.

H₀: No existen diferencias significativas entre los conocimientos, preparación, formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física sobre los estilos de enseñanza y la titulación.

H₁: Existen diferencias significativas entre los conocimientos, preparación, formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física sobre los estilos de enseñanza y la titulación.

6. Describir los conocimientos, preparación, formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física sobre los estilos de enseñanza.

7. Determinar las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza en función del sexo.

H₀: No existen diferencias significativas entre las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza y el sexo.

H₁: Existen diferencias significativas entre las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza y el sexo.

8. Conocer las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza en función de la edad.

H₀: No existen diferencias significativas entre las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza y la edad.

H₁: Existen diferencias significativas entre las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza y la edad.

9. Demostrar las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza en función de la titulación.

H₀: No existen diferencias significativas entre las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza y la titulación.

H₁: Existen diferencias significativas entre las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza y la titulación.

10. Revelar la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física.

11. Analizar la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física en función del sexo.

H₀: No existen diferencias significativas entre la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física y el sexo.

H₁: Existen diferencias significativas entre la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física y el sexo.

12. Conocer la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física en función de la edad.

H₀: No existen diferencias significativas entre la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física y la edad.

H₁: Existen diferencias significativas entre la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física y la edad.

13. Describir la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física en función de la titulación.

H₀: No existen diferencias significativas entre la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física y la titulación.

H₁: Existen diferencias significativas entre la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física y la titulación.

14. Analizar el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física en función del sexo.

H₀: No existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y el sexo.

H₁: Existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y el sexo.

15. Revelar el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física en función de la edad.

H₀: No existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y la edad.

H₁: Existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y la edad.

16. Conocer el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física en función de la titulación.

H₀: No existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y la titulación.

H₁: Existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y la titulación.

17. Demostrar el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física en función de la titularidad del centro.

H₀: No existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y la titularidad del centro.

H₁: Existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y la titularidad del centro.

18. Analizar la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza.

19. Revelar la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza en función del sexo.

H₀: No existen diferencias significativas entre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza y el sexo.

H₁: Existen diferencias significativas entre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza y el sexo.

20. Determinar la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza en función de la edad.

H₀: No existen diferencias significativas entre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza y la edad.

H₁: Existen diferencias significativas entre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza y la edad.

21. Conocer la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza en función de la titulación.

H₀: No existen diferencias significativas entre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza y la titulación.

H₁: Existen diferencias significativas entre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza y la titulación.

22. Revelar la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza en función de la titularidad del centro.

H₀: No existen diferencias significativas entre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza y la titularidad del centro.

H₁: Existen diferencias significativas entre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza y la titularidad del centro.

3.2. TRABAJO COOPERATIVO

3.2.1. OBJETIVO GENERAL

Respecto al trabajo cooperativo se plantea un objetivo general:

- Determinar la actitud del profesorado de Educación Física, de las etapas de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid, frente al trabajo cooperativo.

3.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E HIPÓTESIS

1. Analizar la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo en función del sexo.

H₀: No existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo y el sexo.

H₁: Existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo y el sexo.

2. Describir la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo en función de la edad.

H₀: No existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo y la edad.

H₁: Existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo y la edad.

3. Conocer la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo en función de la titulación.

H₀: No existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo y la titulación.

H₁: Existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo y la titulación.

4. Demostrar la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo en función de la titularidad del centro.

H₀: No existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo y la titularidad del centro.

H₁: Existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo y la titularidad del centro.

CAPITULO 4:

MARCO METODOLÓGICO

4.1. METODOLOGÍA (DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN)

CAPÍTULO 4. MARCO METODOLÓGICO

Dentro del apartado de marco metodológico se describe la población objeto de estudio, el diseño de la muestra, el instrumento utilizado para la recogida de datos y su procedimiento.

Es importante destacar, que la metodología utilizada en esta investigación, ha sido usada en muchas otras investigaciones.

4.1. METODOLOGÍA (DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN)

Esta investigación es de *carácter cuantitativo*, ya que se han recogido datos con el fin de buscar respuestas objetivas a lo planteado en el trabajo para analizarlos y comprobar la correlación existente o no entre las diferentes variables (González Tirados, 2009). Además, es de *corte descriptivo no experimental* (Anguera, 1992; Cea D´Ancona, 2001; González Tirados, 2009; Thomas y Nelson, 2007). Así, se pretende describir el conocimiento y utilización de los estilos de enseñanza y la actitud hacia el trabajo cooperativo de los docentes de Educación Física de centros públicos, concertados y privados, de las etapas tanto de primaria como de secundaria en la Comunidad de Madrid.

El uso de procedimientos cuantitativos, es esencial en aquellos casos en los que la observación de los datos no es suficiente para conseguir regularidades y sacar conclusiones, sino que es necesario un proceso más objetivo a través de un análisis estadístico (Anguera, 1992).

Respecto a la metodología, el instrumento utilizado es el propio de la *encuesta*, el cual es un procedimiento estandarizado que se utiliza para recopilar información de los sujetos encuestados, siendo posible la recopilación de una muestra elevada, limitándose la información a las preguntas incluidas en ella (Cea D´Ancona, 2001).

Además, el estudio es de *corte transversal*, debido a que, como dicen Cea D´Ancona (2001) y Manterola y Otzen (2014), la recogida de datos es a través de los cuestionarios, los cuales contienen una serie de ítems sobre el tema propuesto quedando reflejadas las respuestas por escrito (Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans, 1995) , en un único momento temporal, es decir, el curso académico 2014-2015.

Así, primero se establecieron los objetivos de la investigación, después se planificó el trabajo de campo y se calculó la muestra. Posteriormente, se utilizó una encuesta validada para realizar la recogida de datos, se procesaron los datos y se analizaron. Por último, se redactaron los datos en forma de memoria de investigación.

4.1.1. POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

4.1.1.1. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO

En esta investigación, la población que ha participado dando lugar a la muestra, son profesores de Educación Física de las etapas de primaria y secundaria de centros educativos de titularidad pública, concertada y privada que se encuentran dentro de la Comunidad de Madrid. Cubren todo el rango de edad, desde que terminan los estudios superiores hasta la jubilación, siendo los docentes tanto hombres como mujeres. Así, podemos diferenciar, dentro de los profesores que han participado en la investigación, que existen docentes con diferentes titulaciones, diplomados o graduados en magisterio de educación primaria en la especialidad de Educación Física, licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y docentes con ambas titulaciones.

A la hora de determinar la población con la que se va a llevar a cabo la investigación, Heinemann (2003) dice que hay que seguir diferentes pasos, los cuales son determinar cuál es el universo de población válido para la investigación, comprobar la posibilidad de realizar el estudio con todo el universo o si existe la necesidad de realizar una muestra, determinar el tipo de muestra y el tamaño de la muestra. Así, define el universo de trabajo como aquello formado por los objetos para los que deben ser válidos los resultados obtenidos en una investigación.

Para estimar la población se han utilizado diferentes listados de la Comunidad de Madrid, de donde se sacan los centros recogidos dentro de dicha Comunidad, sin hacer posible el cálculo exacto de profesores que trabajan en estos centros. Así las listas de los centros educativos de la Comunidad de Madrid se han extraído de:

- Listado de Centros educativos de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid dentro de la Guía de centros docentes de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2014).

- Listado de Centros educativos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid dentro de la Guía de centros docentes de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2014).
- Listado de Municipios y población de la Comunidad de Madrid en el año 2013 (Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid, 2013).

El estudio se ha basado en aquellos docentes de Educación Física de las etapas educativas primaria y secundaria de centros de titularidad pública, concertada y privada. Así, a partir de los listados se suma un total de 1659 centros educativos con estas características.

4.1.2. DISEÑO DE LA MUESTRA

En algunas ocasiones es necesario el análisis de todo el universo, sobre todo cuando el número de objetos es reducido, sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, según afirma Heinemann (2003), se prefiere el análisis de una muestra ya que es más económico en tiempo y menos complejo, además de que presentan resultados más exactos, siendo más sencillo la recopilación, manejo e interpretación de los datos. También puede ocurrir la destrucción de objetos por diferentes razones, por lo que es difícil conseguir la totalidad del universo.

Así, Sierra Bravo (2001) denomina la muestra como una parte de un conjunto elegida y sometida a observación como representación de todo él, con el objetivo de obtener unos resultados válidos o como un conjunto, población o universo lo cual debe representar sus características de una forma más reducida pero también de la manera más exacta posible.

Por otro lado, Cea D´Ancona (2001), define la muestra como unidades más exactas de la población que ya se han definido.

4.1.2.1.TAMAÑO DE LA MUESTRA

El tamaño de la muestra está formado por un número determinado de profesores de Educación Física de primaria y secundaria de los centros educativos de la Comunidad

de Madrid. Así, para calcular el tamaño de la muestra se han tenido en cuenta diferentes factores (Heinemann, 2003):

- El margen de error aceptable, el cual dependerá del tamaño de la muestra en relación al universo calculado. De este modo, a mayor muestra, menor error de muestreo.
- En función de la heterogeneidad de la muestra el error varía, es decir, cuanto más heterogénea sea la muestra, deberá ser de un número mayor para reducir el error muestral.
- En función del tipo de análisis se necesitará una muestra mayor o menor. Es decir, para análisis bivariantes es requerida una muestra menor que para análisis multivariantes.

Además, se ha tenido en cuenta que la población objeto de estudio es una población finita, ya que es menor o igual a cien mil unidades, siendo las unidades de la muestra cada uno de los objetos de estudio comprendidos en el universo (Sierra Bravo, 2001).

A partir de aquí, se han determinado diferentes aspectos para conseguir el tamaño de la muestra:

- Respecto a la varianza poblacional, se ha recurrido al supuesto considerado más desfavorable, donde la relación de probabilidades va a ser igual, siendo así “P” y “Q” iguales, teniendo el valor del 50% cada uno de ellos.
- Sobre el nivel de confianza para este estudio se ha determinado entre -2 sigmas y $+2$ sigmas, siendo valores de una distribución normal y estando situada la probabilidad en el 95,5%.
- Por último, el margen de error se ha establecido a partir de diferentes estudios e investigaciones de numerosos autores, siendo de $\pm 4,75\%$ para la muestra establecida.

Para determinar el tamaño de la muestra, se ha utilizado la fórmula para poblaciones finitas, explicada por diferentes autores (Cea D´Ancona, 2004; Sierra Bravo, 2001):

Tabla 4. 1. Fórmula para determinar el tamaño de la muestra para poblaciones finitas (menos de 100.000 habitantes).

$$n = \frac{Z^2 \times P \times Q \times N}{E^2 \times (N - 1) + Z^2 \times P \times Q}$$

n: Cantidad de personas que trabajan en funciones de docencia como profesor de Educación Física de la muestra.

N: Número de personas que trabajan en funciones de docencia como profesor de Educación Física del universo poblacional, en este estudio N es 1.659.

Z: Valor crítico correspondiente al nivel de confianza elegido, que en este caso es un nivel de confianza del 95,5% siendo este sigma 2, luego Z=2.

Fuente: elaboración propia

Una vez que se ha aplicado la fórmula, el tamaño de la muestra obtenido ha sido el de 455 unidades de la población.

4.1.2.2. TIPO DE MUESTREO UTILIZADO

El *diseño muestral probabilístico o aleatorio* es el muestreo que se ha utilizado en esta tesis doctoral, lo que quiere decir que se le ha dado a cada unidad de la muestra la misma probabilidad siendo la elección de cada unidad independiente de las demás. También, el desarrollo del muestreo ha sido *aleatorio por conglomerados*, además de llevarse a cabo a través del muestreo *estratificado*, ya que se ha realizado una selección de forma objetiva en diferentes etapas (*polietápica*), *estratificado en primera fase por conglomerados*, llevándose a cabo el muestreo aleatorio en cada una de las etapas (Cea D'Ancona, 2001; Heinemann, 2003; Krippendorff, 2002). La razón por la que se ha utilizado el muestreo aleatorio por conglomerados es debido a la imposibilidad de recoger un listado de cada una de las unidades que componen la población objeto de estudio, es decir, con el total de profesores que ejercen la docencia en el ámbito de la Educación Física en las etapas de primaria y secundaria, en todos los centros de la Comunidad de Madrid, pero sí se ha podido obtener el listado de los diferentes centros en los municipios y los distritos de dicha Comunidad.

En primer lugar, se ha llevado a cabo la estratificación por municipios, después se han seleccionado los centros educativos, y por último los docentes a los cuales se les

someterá a la entrevista por medio del cuestionario para la recogida de datos, siendo el máximo 2 profesores por cada centro educativo, elegidos de forma aleatoria a través de la tabla de números aleatorios propuesta por Rodríguez Osuna (2002). Las elecciones se han realizado de forma aleatoria, por eso, a pesar de que dispersar la muestra supone un mayor coste económico tanto de tiempo como de trabajo, se ha realizado ya que es beneficioso para la validez y fiabilidad de los resultados (Heinemann, 2003; Sierra Bravo, 2001). Del mismo modo y otra vez, a pesar de tener un coste económico y de trabajo mayor, se ha aumentado el número de conglomerados para así disminuir el error muestral (Cea D´Ancona, 2001).

Se ha realizado la estratificación que utilizó Espada (2010), donde se toma en primer lugar, una selección de subgrupos de la población o universo, y en segundo lugar se realiza de forma aleatoria una selección de la población de cada subgrupo (Heinemann, 2003). Así, se ha realizado un cruce de los estratos que han resultado del criterio poblacional municipal y el criterio geográfico según los territorios de la Comunidad de Madrid.

A continuación, se van a describir los estratos que se han establecido para obtener una muestra más representativa.

Por un lado, se ha establecido la estratificación del universo, es decir, la estratificación en función de la cantidad de población que hay en el censo municipal de los diferentes municipios de la Comunidad de Madrid, quedando la clasificación de esta manera:

- Estrato 1: Municipios con más de 100,001 habitantes.
- Estrato 2: Municipio con entre 50,001 y 100,000 habitantes.
- Estrato 3: Municipio con entre 10,001 y 50,000 habitantes.
- Estrato 4: Municipios con menos de 10,000 habitantes.

Por otro lado, el segundo estrato se ha elaborado en función de la situación geográfica, dividiendo la Comunidad de Madrid por zonas en función de la situación geográfica de los diferentes municipios en cinco áreas territoriales. Esto se ha realizado así debido a que la muestra será más representativa a medida que se aumente la dispersión de la muestra, intentando abarcar la mayor parte de la Comunidad con las encuestas planteadas para el estudio (Heinemann, 2003).

Para realizar esta división se ha utilizado la delimitación propuesta por el listado de los centros educativos de la Comunidad de Madrid (2014), quedando agrupado en estos estratos:

- Estrato “N”: Pertenece a la zona Norte de Madrid
- Estrato “S”: Pertenece a la zona Sur de Madrid
- Estrato “E”: Pertenece a la zona Este de Madrid
- Estrato “O”: Pertenece a la zona Oeste de Madrid
- Estrato “C”: Pertenece a la zona Madrid Capital.

La razón por la que se establecen estos criterios de estratificación es la de permitir comparar el estudio con otros con encuestas similares.

A la hora de llevar a cabo la recogida de datos, se ha mantenido una distribución proporcional en ambos criterios establecidos, de “tamaño poblacional municipal” y “área geográfica”. La distribución se ha realizado en las áreas territoriales definidas, según todo el universo, en función de la cantidad de habitantes en cada municipio, por eso, en estratos donde haya más cantidad de habitantes habrá que realizar un mayor número de encuestas (Cea D´Ancona, 2001). Así, se ha multiplicado el número perteneciente al porcentaje obtenido por el número total de entrevistas a realizar en el estudio y dividido todo esto por cien (véase tabla 4.2.).

Tabla 4.2. Distribución la cantidad de entrevistas según el porcentaje poblacional correspondiente en cada uno de los estratos determinados

TAMAÑO DE LA POBLACIÓN	ÁREAS TERRITORIALES											
	MADRID-NORTE		MADRID-SUR		MADRID-ESTE		MADRID-OESTE		MADRID-CAPITAL		TOTAL	
	% Cant. Hab.	Cant. Entrev.	% Cant. Hab.	Cant. Entrev.	% Cant. Hab.	Cant. Entrev.	% Cant. Hab.	Cant. Entrev.	% Cant. Hab.	Cant. Entrev.	% Cant. Hab.	Cant. Entrev.
MÁS DE 100.000 HABITANTES	2	8	16	74	5	24	-----	-----	49	225	72	331
ENTRE 50.001 HABITANTES Y 100.000 HABITANTES	1	6	2	9	3	16	5	22	-----	-----	11	53
ENTRE 10.001 HABITANTES Y 50.000 HABITANTES	2	8	3	12	2	10	4	16	-----	-----	11	46
MENOS DE 10.000 HABITANTES	2	7	1	6	2	8	1	4	-----	-----	6	25
TOTAL	7	29	22	101	12	58	10	42	49	225	100	455

Fuente: elaboración propia.

4.1.2.3. PROCESO DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA

El proceso de selección de la muestra se ha realizado, como dice Cea D´Ancona (2001) en dos fases diferentes, es decir, a través de la modalidad de muestreo polietápico por conglomerados existiendo una primera fase denominada unidades de muestreo primarias, donde se seleccionan los municipios de cada área territorial, y una segunda fase denominada unidades de muestreo secundarias donde se seleccionan los centros educativos en cada municipio y los profesores que serán entrevistados.

Así, en la primera fase, se seleccionan los municipios de cada área territorial (unidades de muestreo primarias) de forma aleatoria a través de la tabla de números

aleatorios, asignando un número a cada elemento, es decir, a cada municipio. Se eligieron mínimo 3 municipios por área territorial en el caso de existir 3 o más municipios, en caso contrario, se elegirían los municipios disponibles en esa área territorial. En el caso de no poder realizar la totalidad de las encuestas entre los 3 municipios seleccionados, se elegirá otro municipio también aleatoriamente.

La cantidad final de municipios en los que se han realizado las entrevistas ha sido de 40 municipios, lo que supone el 22,35% de los municipios de la Comunidad de Madrid.

Después, la segunda fase representa los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria que van a participar en el estudio y que se encuentran en los municipios seleccionados en la fase anterior, donde se ha seleccionado y entrevistado a los profesores de Educación Física del centro. Esta fase se ha realizado de la misma forma, de forma aleatoria, a través de la tabla de números aleatorios y asignación de un número a cada elemento, es este caso, el centro educativo, a través de los listados de centros educativos. De esta manera, se ha obtenido un listado de preferencia de los centros que determina el orden de las entrevistas en los centros educativos hasta completar el número total de entrevistas en ese municipio.

En la tabla 4.3. se observa la relación entre la distribución de la cantidad de centros y la distribución de la cantidad de municipios, además del total del estudio:

Tabla 4.3. Distribución de la cantidad de municipios totales y seleccionados y cantidad de centros escolares (y entrevistas) en cada uno de los estratos

TAMAÑO DE LA POBLACIÓN	ÁREAS TERRITORIALES											
	MADRID-NORTE		MADRID-SUR		MADRID-ESTE		MADRID-OESTE		MADRID-CAPITAL		TOTAL	
	Total Munic/ selecc.	Cant Entre.	Total Munic/ selecc.	Cant Entre.	Total Munic/ selecc.	Cant Entre.	Total Munic/ selecc.	Cant Entre.	Total Munic/ selecc.	Cant Entre.	Total Munic/ selecc.	Cant Entre.
MÁS DE 100.000 HABITANTES	1/1	8	6/3	74	2/2	24	-----	-----	1/1	225	10/8	331
ENTRE 50.001 HABITANTES Y 100.000 HABITANTES	1/1	6	2/2	9	3/3	16	4/3	22	-----	-----	10/9	53
ENTRE 10.001 HABITANTES Y 50.000 HABITANTES	3/3	8	7/3	12	7/3	10	11/3	16	-----	-----	28/12	46
MENOS DE 10.000 HABITANTES	55/3	7	24/3	6	37/3	8	15/3	4	-----	-----	131/12	25
TOTAL	60/8	29	39/11	101	49/11	58	30/9	42	1/1	225	179/40	455

Fuente: elaboración propia.

De la misma forma, se ha establecido una distribución proporcional en el área territorial Madrid Capital en función de los distritos que contiene, intentando aumentar la dispersión de la muestra para que sea más representativa. Esta distribución se puede ver en la tabla 4.4.

Tabla 4.4. Distribución muestral de las entrevistas realizadas en Madrid Capital según los distritos.

MADRID CAPITAL	
DISTRITO	Nº DE ENTREVISTAS REALIZADAS
BARAJAS	3
VICALVARO	5
VILLA DE VALLECAS	8
MORATALAZ	8
MONCLOA-ARAVACA	8
RETIRO	8
USERA	10
CENTRO	10
CHAMBERÍ	10
VILLAVERDE	10
CHAMARTIN	10
SALAMANCA	10
ARGANZUELA	11
TETUÁN	11
SAN BLAS-CANILLEJAS	11
HORTALEZA	12
CIUDAD LINEAL	14
PUENTE DE VALLECAS	16
FUENCARRAL-EL PARDO	16
LATINA	17
CARABANCHEL	17
TOTAL	225

Fuente: elaboración propia.

Por último, también se estableció una afijación proporcional, en primer lugar, en función de la etapa ofertada en el centro educativo (primaria y secundaria), y en segundo lugar de la titularidad de la institución (pública, privada y concertada) debido a que podrían encontrarse diferencias importantes en los resultados en función de etapa y titularidad del centro. En concreto, existe un porcentaje de centros educativos que ofertan primaria de 49,8% y que ofertan secundaria de 50,2%. Además, de los que ofertan primaria, un 93% son públicos, un 6% concertados y un 1% privados. Por otro lado, del porcentaje de centros educativos que ofertan secundaria, un 39% son públicos, un 48% concertados y un 13% privados.

Por esta razón, y para que la investigación se dé de forma aleatoria, a través de estos porcentajes se muestra esta tabla.

Tabla 4.5. Numero de encuestas en función de la etapa educativa y la titularidad del centro.

Titularidad	Etapa					
	Primaria			Secundaria		
	Total centros educativos	% centros educativos	Cant. Entrev.	Total centros educativos	% centros educativos	Cant. Entrev.
Público	792	60%	167	321	39%	69
Concertado	435	32%	91	398	48%	83
Privado	105	8%	22	111	13%	23
Total	1330 (62%)		280	829 (38%)		175

Fuente: elaboración propia.

Para terminar, se han seleccionado un máximo de 2 personas por centro educativo y por etapa, tal como se hace en la investigación realizada por Espada (2010). Esto sirve, como se ha dicho anteriormente, para poder dispersar la muestra y esta sea más representativa.

Una vez conocido el centro educativo donde se realizarían las entrevistas, se averiguó el número de profesores de Educación Física que trabajaban en el centro educativo para proceder a la selección aleatoria de éstos.

En el caso de haber únicamente dos profesores, se seleccionarían los dos, como se ha dicho anteriormente, sin embargo, si se diera el caso en el que existieran más de dos profesores de Educación Física por etapa en el centro, se seleccionarían las personas a entrevistar a través de unos datos numéricos que llevaría la entrevistadora y de la

asignación aleatoria de números a los elementos, en este caso, los profesores de Educación Física del centro.

Posteriormente, el entrevistador se pondría en contacto con el profesor de Educación Física seleccionado para llevar a cabo la entrevista.

A modo de resumen, se va a exponer una tabla (ver tabla IV.6.) donde se describen los puntos más importantes en las que se basa este proceso de muestreo. Se describen “las características de la población y del muestreo, los márgenes de error asumidos y la fecha de realización de las entrevistas” (Espada, 2010; León y Montero, 2003).

Tabla 4.6. Resumen del proceso de muestreo de la investigación. Adaptación de ficha técnica.

-
- **Ámbito:**
Autonómico: Comunidad de Madrid.
 - **Universo**
1659 profesores de Educación Físicas en las etapas de primaria y secundaria en centros educativos de titularidad pública, concertada y privada de la Comunidad de Madrid.
 - **Tamaño de la muestra**
Diseñada: 455 entrevistas

Realizada: 455 entrevistas
 - **Afijación:**
Proporcional
 - **Puntos de muestreo:**
Municipios 40 (22,35% del total)
 - **Procedimiento de muestreo**
Polietápico estratificado, existiendo una primera fase cuya selección de unidades primarias de muestreo son los municipios y una segunda fase donde las unidades de muestreo son los centros educativos. Por último, se realiza la selección de las personas que forman parte de la muestra, es decir, de los profesores de Educación Física de las etapas de primaria y secundaria. Todas las selecciones se hacen de forma aleatoria y proporcional.
- Las áreas geográficas que se han formado dan lugar a los diferentes estratos (Madrid Norte, Madrid Sur, Madrid Este, Madrid Oeste y Madrid Capital) divididos a su vez en cuatro categorías diferentes, en función del tamaño del hábitat: menos de 10.000 habitantes; de 50.001 a 100.000 habitantes; de 50.001 a 100.000 habitantes; y mayores de 100.000 habitantes.
- Para realizar la recogida de los datos se ha utilizado la entrevista estandarizada a través de cuestionarios.
- **Error muestral:** ± 4 %
 - **Nivel de confianza:** 95,5%
 - **Varianza poblacional:** $P=Q = 50\%$
 - **Fecha de realización:** Curso académico 2014/ 2015
 - **Entrevistadores:** Únicamente la investigadora del estudio.
-

Fuente: León y Montero (2003)

4.1.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

El instrumento utilizado para la recogida de los datos es el cuestionario, a través de la *entrevista estandarizada a través de cuestionario* (Heinemann, 2003) o *entrevista*

estructurada (Lussier y Kimball, 2008; Sierra Bravo, 2001). A pesar de esto, ambos autores coinciden en que es una entrevista en la cual las preguntas ya están formuladas previamente.

Las entrevistas a través de cuestionarios tienen numerosas ventajas, aunque también existen algunos inconvenientes (Cea D’Ancona, 2001; Heinemann, 2003; Thomas y Nelson, 2007), los cuales se exponen en la siguiente tablas:

Tabla 4.7. Ventajas e inconvenientes sobre la entrevista a través de cuestionario.

Ventajas	Inconvenientes
- Mayor facilidad a la hora de analizar datos a través de estadísticos al igual que a la hora de comparar los datos.	- Escasa flexibilidad. El cuestionario no se puede adaptar.
- Posibilidad de realizar un elevado número de encuestas.	- Presupone el conocimiento de numerosos conceptos.
- Proporciona una relación neutral entre entrevistado y entrevistador.	- Costes de tiempo y económicos altos.
- Posibilidad de repetición estandarizada de la encuesta.	- Dificultad para acceder a zonas privadas y algunos grupos de población.
- Es mejor la calidad y confianza de los datos obtenidos.	- La presencia del entrevistador, puede producir efectos reactivos en el entrevistado.
- Mayor profundidad en la respuesta debido a la presencia del entrevistador.	
- No existe influencia de terceras personas en las respuestas	

Fuente: Cea D’Ancona (2001), Heinemann (2003) y Thomas y Nelson (2007).

Según los autores Cea D’Ancona (2001), Gutiérrez-Dávila y Oña (2005) y Heinemann (2003), las entrevistas estandarizadas a través de cuestionarios o las entrevistas estructuradas, permiten llegar al objetivo de la investigación, a través de preguntas cerradas, si las respuestas las da el cuestionario, abiertas, si no contienen la respuesta, o mixtas. Además pueden ser exhaustivas, si pueden elegirse varias de las respuestas, o excluyentes, si únicamente es posible elegir una respuesta (Sierra Bravo, 2001).

En este caso, se han utilizado dos cuestionarios diferentes para obtener la información necesaria para la investigación.

Por un lado, se ha utilizado un cuestionario sobre estilos de enseñanza que fue elaborado y validado por Guedea (2010), llamado *cuestionario para el análisis de los estilos de enseñanza utilizados en Educación Física*. Para garantizar la fiabilidad de este cuestionario, fue validado y revisado por diferentes doctores de universidades españolas, especialistas en estilos de enseñanza, buscando que las preguntas respondieran a lo que realmente se quería investigar.

Primero, se realizó un estudio piloto con 24 profesores de Educación Física, con características similares, así pudieron saber si las preguntas se entendían y asegurarse que se conseguía el objetivo propuesto en el estudio.

El criterio de validez utilizado, fue el de validez por contenidos, donde se establecieron categorías para facilitar el análisis de los ítems.

El coeficiente utilizado para el cálculo de fiabilidad es el *coeficiente α* , también denominado *alfa de Cronbach*, para el cual se proponen umbrales de hasta 9, ya que es un cuestionario para comparaciones individuales. Así, el estadístico de fiabilidad es $\alpha = .702$.

Por otro lado, se ha utilizado otro cuestionario acerca del trabajo cooperativo, denominado *cuestionario-escala de la actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC)*, elaborado y validado por los autores Traver y García (2007).

A la hora de crear este cuestionario fueron seguidos diferentes pasos. En primer lugar, tuvieron que identificar cuáles eran los rasgos característicos de la innovación educativa a través del trabajo cooperativo, después tuvieron que crear categorías con ellos y calcular frecuencias, surgiendo 42 categorías diferentes. Después, se desestimaron aquellas categorías con una frecuencia menor del 10%, quedándose un total de 15 categorías, las cuales fueron valoradas posteriormente por parte de siete expertos en la temática de estudio, quienes puntuaron estas categorías del 1 al 10. Del mismo modo, se eligieron las categorías más significativas, es decir, aquellas que obtuvieron una valoración mayor que siete, suprimiendo aquellas que obtuvieron una puntuación más baja. Por último, se elaboró el cuestionario-escala.

Con este primer cuestionario elaborado, se realizó para su valoración de fiabilidad un estudio piloto con 32 profesores de diferentes etapas, analizando posteriormente los datos. Así, después de modificar varias veces el cuestionario, se llegó a la versión

definitiva, analizándolo a través del coeficiente de fiabilidad *alfa de Cronbach* siendo .9381, es decir, una media de fiabilidad bastante alta, además de tener unos índices de homogeneidad de $(r_i(t-i)) > 0.5$, lo que aumenta la consistencia del cuestionario.

4.1.3.1. ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENTREVISTA ESTANDARIZADA POR MEDIO DE CUESTIONARIO

Según Cea D'ancona (2001) y Sierra Bravo (2001), la entrevista estandarizada a través de cuestionarios está formado por preguntas cerradas, siendo su orden inflexible. Sin embargo, el cuestionario sobre estilos de enseñanza, está compuesto por preguntas cerradas, abiertas y mixtas.

Por otro lado, el cuestionario-escala sobre la actitud del profesor frente a las técnicas de trabajo cooperativo, está compuesto únicamente por preguntas cerradas, a través de una escala del 1 al 5.

Además, en el primer cuestionario, algunas preguntas son de respuesta única donde solo se puede elegir una respuesta, y otras de respuesta múltiple donde se pueden elegir varias respuestas, lo que Sierra Bravo (2001) denomina preguntas exhaustivas o excluyentes. En el caso del segundo cuestionario, el de trabajo cooperativo, todas las preguntas son de respuesta única.

También, destacar que en las preguntas donde existen muchas alternativas, en lugar de leer la pregunta y obligar al entrevistado a memorizarla, se le entrega una tarjeta para poder ver las diferentes alternativas, y así fuera más sencillo para él, resolviendo el entrevistador cualquier duda que le surgiera al entrevistado (Cea D'Ancona, 2001).

Así, se codificó la entrevista, a través de la asignación de diferentes números a cada una de las respuestas del cuestionario para facilitar la transmisión de los datos al sistema informático para posteriormente, realizar el análisis estadístico de los datos. Esto se ha hecho así, ya que la mayoría de las preguntas son cerradas y de respuesta única (Cea D'Ancona, 2004; García Ferrando, 2002).

La entrevista estandarizada por medio del cuestionario o entrevista estructurada, se divide en diferentes dimensiones, las cuales permiten diferenciar las diferentes

variables o los diferentes puntos a analizar dentro del cuestionario realizado, relacionadas con el objetivo del estudio y facilitando el posterior análisis de los datos.

Por un lado, en el cuestionario planteado por Guedea (2010) sobre estilos de enseñanza, se diferencian dos partes con diferentes dimensiones:

- Primera parte: datos sociodemográficos de los entrevistados, conteniendo información acerca de la edad, sexo, titulación, y titularidad del centro educativo. Además tiene un carácter formal, ya que se explica el objetivo del cuestionario.
- Segunda parte: esta parte engloba el resto del cuestionario el cual está dividido a su vez en diferentes dimensiones:
 - *Dimensión I: Importancia de los estilos de enseñanza*, donde se realizan preguntas sobre la importancia de los estilos de enseñanza en general. Esta dimensión está formada por 4 ítems de la entrevista estandarizada por medio de cuestionario, los cuales son cerrados, en forma de escala del 1 al 5.
 - *Dimensión II: Conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre estilos de enseñanza*, las preguntas están relacionadas con el conocimiento, preparación y formación inicial y permanente del profesorado sobre estilos de enseñanza. Esta parte está formada por 12 ítems (del 5 al 16) de la entrevista estandarizada por medio de cuestionario, de los cuales algunos son cerrados, otros mixtos y únicamente uno abierto.
 - *Dimensión III: Sensaciones-Dificultades con los estilos de enseñanza*, son preguntas acerca de las dificultades por parte del profesor para llevar a cabo los estilos de enseñanza. Esta parte abarca desde el ítem 17 al 22 de la entrevista estandarizada por medio de cuestionario.
 - *Dimensión IV: Frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza*, hace referencia a la frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza a través de un cuadro donde se muestran contenidos de Educación Física y los diferentes estilos de enseñanza, para señalar qué estilos de enseñanza utiliza el docente para cada contenido. Esta dimensión está formada por preguntas exhaustivas, ya que se permite elegir varias respuestas.
 - *Dimensión V: Grado de aceptación de los estilos de enseñanza*, son preguntas sobre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza. Abarca

desde el ítem 23 al 32, siendo todas ellas preguntas cerradas, salvo los ítems 28 y 32, los cuales son preguntas mixtas y el ítem 31, ya que es una pregunta abierta. Todas ellas son preguntas exhaustivas.

- *Dimensión VI: Aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza, acerca de la aceptación de los alumnos como factores que influyen en el uso de los estilos de enseñanza.*

Por otro lado, en el cuestionario utilizado por Traver y García (2007) sobre la actitud del profesorado frente a las técnicas de trabajo cooperativo, no se habla de dimensiones, sino de un cuestionario a través del cual se pretende valorar cómo es la actitud del profesorado ante estas técnicas de innovación, y el cambio que se produce en esa actitud gracias al uso de los elementos que producen un aumento de la solidaridad del alumnado, lo cual es muy importante para el proceso de formación y mejora educativa.

4.1.4. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

Una vez establecidos los objetivos del estudio, delimitada la población a entrevistar, establecido el diseño de la muestra y su selección y establecido el instrumento a utilizar para la recogida de la información, se planificó el procedimiento de la recogida de la información a través de la entrevista y por último, se recogió la información.

La fase de recogida de la información se denomina también trabajo de campo (Cea D´Ancona, 2001), la cual es la más difícil de llevar a cabo, además de aumentar esta dificultad en función de la dimensión del diseño muestral.

En esta fase tuvo lugar la localización y contacto con los centros y profesores seleccionados para el estudio, siguiendo las pautas establecidas en el diseño de la muestra. Después se llevó a cabo la entrevista estandarizada a través del cuestionario y la recogida y registro de la información obtenida.

Todo esto, ha sido realizado por la autora del estudio, de tal forma que al ser una única entrevistadora, no ha sido necesario realizar la fase de formación del entrevistador. Este procedimiento se llevará a cabo de manera más eficaz, ya que será una única persona la que lleve a cabo la clasificación del comportamiento a estudiar. A pesar de que será más costoso en tiempo y cansancio, los datos contarán con más rigor, además de evitar la falta

de motivación por parte de los entrevistadores a la hora de llevar a cabo la entrevista (Cea D´Ancona, 2001).

4.1.4.1.ORGANIZACIÓN TEMPORAL DE LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

En cuanto a la dimensión temporal en la que se ha llevado a cabo el estudio, ha sido transversal, ya que este se ha realizado una única vez en un período de tiempo determinado (Sierra Bravo, 2001), describiendo la situación de forma representativa en un momento dado (Thomas y Nelson, 2007).

En este estudio, la recogida de datos se ha llevado a cabo durante el curso académico 2014-2015, ya que al tratarse de un estudio dirigido a los docentes de Educación Física de los centros educativos, estudios formales, se ha podido contactar con ellos durante todo el curso.

El horario preferente para llevar a cabo las entrevistas ha dependido de las etapas impartidas en el centro.

En centros de primaria ha sido en las horas de salida, a partir de las 13.00 en horario de verano, de 14.00 a 15.00 en centros con jornada continua y a partir de las 16.00 en centros con jornada partida.

En centros de secundaria, los profesores tienen horas destinadas al departamento, en las que se podían realizar las entrevistas. También en la hora de salida, a partir de las 14.30.

En ambos casos también se ha realizado la recogida de datos en horario de recreos, entre las 11.00 y las 12.00 según el centro.

En ocasiones, las horas varían en función de la titularidad del centro.

4.1.4.2.ORGANIZACIÓN GEOGRÁFICA DE LA RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

La recogida de datos se ha llevado a cabo en la Comunidad de Madrid, donde trabajan todos los individuos que pertenecen al objeto de estudio. En el marco

metodológico de este estudio se explica con detalle los límites espaciales.

El itinerario llevado a cabo para la recogida de datos, se ha realizado por zonas, intentando buscar la proximidad y distribución ordenada de los territorios, respetando en todo momento lo descrito en el marco metodológico respecto a la división del territorio. Así, se facilita, sistematiza y controla de mejor manera la recogida de datos. Con todo esto se pretende reducir el coste, tanto de tiempo como de dinero, llevando a cabo la recogida de la información de la forma más organizada posible.

4.1.4.3.DESCRIPCIÓN DE LA REALIZACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

La realización de las entrevistas, se llevaron a cabo tras tener planificadas la cantidad de entrevistas a realizar y la cantidad de los municipios y su distribución.

Para llevarlo a cabo, se seleccionaron de forma aleatoria los municipios donde se iban a llevar a cabo las entrevistas, marcando éstas en un mapa de la Comunidad de Madrid. La entrevistadora acude al municipio con unos planos facilitados por la Consejería de Educación, donde aparecen reflejados los centros educativos en función de las áreas geográficas. Después, la entrevistadora accedía en el centro y buscaba a la persona encargada de impartir Educación Física y entrevistaba a una o dos de ella, según los profesores disponibles en el centro. Una vez terminado, si era necesario realizar más entrevistas en ese municipio, se buscaba otro centro al azar y se repetía el proceso explicado, hasta conseguir las entrevistas necesarias para ese territorio geográfico. Tras esto, se iba a otro municipio a continuar con las entrevistas.

Así, la recogida de la información se llevó a cabo a través de la entrevista anónima estandarizada a través del cuestionario. Ésta se realizó de forma individual, no pudiendo realizar dos o más entrevistas a la vez, ni pudiendo haber otras personas presentes durante la misma (Cea D´Ancona, 2004). Además las preguntas fueron leídas literalmente, en el orden establecido sin saltarse ni dejarse ninguna sin leer, siendo las mismas para todos los encuestados y dejando registradas las respuestas de forma escrita (Heinemann, 2003). La labor de la entrevistadora es la de aclarar cualquier duda surgida en el entrevistado, intentando motivarle para contestar a todas las preguntas, siendo la autora del estudio la única entrevistadora.

Así, como dice Cea D'Ancona (2001), las respuestas serán mejores y más espontáneas. A pesar de un mayor coste de tiempo y cansancio el estudio tendrá mayor rigor, disminuyendo errores y consiguiendo un mayor número de respuestas.

Las entrevistas tenían una duración de aproximadamente quince minutos. Tras el registro de la entrevista por escrito, se recopilaban y guardaban en sobres para realizar al finalizar todas las entrevistas, el análisis de los datos.

4.1.5. PROCESAMIENTO, TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Para el análisis de los datos, siguiendo a Cea D'Ancona (2001), se decidió hacerlo mediante el paquete informático S.P.S.S. ® para Windows versión 20.0, el cual está diseñado para llevar a cabo el análisis estadístico en el ámbito de las ciencias sociales. Una vez introducidos los datos en la base de datos del programa, han sido revisados dos veces para evitar errores y afianzar la fiabilidad, validez y rigor de la investigación.

Los análisis de datos realizados fueron:

- Análisis descriptivo:
 - Análisis univariable mediante gráficas de distribución de frecuencias relativas (porcentajes).
 - Análisis bivariable mediante tablas de frecuencia relativa.
 - En las variables con múltiples ítems se presentan a través de tablas que contienen datos estadísticos de frecuencia (media, mediana, moda, desviación típica, varianza, rango, mínimo y máximo).
- Análisis inferencial:
 - Análisis de homogeneidad de Levene y análisis a través de los diferentes coeficientes de correlación, según sean las variables dicotómicas, como sexo (t-Student) o politómicas, como edad, titulación y titularidad (ANOVA, prueba post-hoc Tukey, Welch y prueba post-hoc Games-Howell).

En el apartado de Resultados de la investigación, los datos están representados en tablas para facilitar la visualización, comprensión e interpretación de los resultados obtenidos, para su posterior discusión y elaboración de conclusiones.

4.1.5.1.VARIABLES

Las variables dependientes del estudio son, por un lado las variables acerca de los estilos de enseñanza, que son la importancia de los estilos de enseñanza, su conocimiento (estilos tradicionales, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos), sensaciones y dificultades de los profesores ante el uso de los estilos de enseñanza, frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza según los contenidos, grado de aceptación de los estilos de enseñanza y percepción del profesor sobre los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos. Por otro lado, las variables referentes al aprendizaje cooperativo son el trabajo cooperativo para la mejora de la educación y formación de los alumnos en las clases de Educación Física.

Las variables independientes de la investigación son tres: la variable sociodemográfica, titulación y titularidad del centro educativo donde ejerce la docencia.

Tabla 4.8. Variables dependientes e independientes del estudio.

Tipo de variable	Variables	Operacionalización
Independiente	Sociodemográfica.	Edad. Sexo. Situación geográfica.
	Titulación.	Magisterio/ Grado Educación Física. Licenciado/ Grado Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Ambas titulaciones.
	Titularidad del centro.	Pública. Concertada. Privada.
Dependiente	Importancia de los estilos de enseñanza	Escala del 1 al 5 (de menos importancia a más).
	Conocimiento sobre los estilos de enseñanza.	Sí/ No
	- Tradicionales.	
	- Participativos.	
	- Socializadores.	
	- Cognoscitivos.	
	- Creativos.	

Tipo de variable	Variables	Operacionalización
	Frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza por contenidos. <ul style="list-style-type: none"> - Tradicionales. - Participativos. - Socializadores. - Cognoscitivos. - Creativos. 	Si/ No
	Sensaciones y dificultades de los estilos de enseñanza. <ul style="list-style-type: none"> - Tradicionales. - Participativos. - Socializadores. - Cognoscitivos. - Creativos. 	Si/ No
	Grado de aceptación de los estilos de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> - Tradicionales. - Participativos. - Socializadores. - Cognoscitivos. - Creativos. 	Si/ No
	Percepción del profesor sobre los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos. <ul style="list-style-type: none"> - Tradicionales. - Participativos. - Socializadores. - Cognoscitivos. - Creativos. 	Si/ No
	Trabajo cooperativo para mejora de la educación y formación de los alumnos en Educación Física.	Escala del 1 al 5 (de más de acuerdo a menos).

Fuente: elaboración propia.

CAPITULO 5:

RESULTADOS

5.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

5.2. TRABAJO COOPERATIVO

CAPITULO 5. RESULTADOS

5.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

El análisis de los datos acerca de los estilos de enseñanza se lleva a cabo por partes, es decir, analizando las diferentes dimensiones del cuestionario. La dimensión I hace referencia a la importancia de los estilos de enseñanza. La dimensión II, es sobre el conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre estilos de enseñanza. La dimensión III, se refiere a las sensaciones-dificultades con los estilos de enseñanza. La dimensión IV, sobre la frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza, la dimensión V, sobre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza. Y por último, la dimensión VI, sobre la aceptación de los alumnos en el medio ambiente físico, del contenido de la enseñanza, como factores que influyen en la utilización de los estilos de enseñanza.

El análisis llevado a cabo es, en primer lugar, un análisis descriptivo para conocer las diferencias de medias más elevadas de los ítems en cada dimensión y en alguno de los casos a través de frecuencias, y en segundo lugar, un análisis inferencial a través de diferentes pruebas según las variables independientes utilizadas (sexo, edad, titulación y titularidad del centro).

5.1.1. DIMENSIÓN I: IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Esta dimensión está compuesta por 4 ítems (del 1 al 4), sobre si los profesores consideran que los estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo las clases de Educación Física (ítem 1), cómo creen que han influido los estilos de enseñanza en el desarrollo de las clases de Educación Física (ítem 2), cómo relacionan las clases de Educación Física y los estilos de enseñanza (ítem 3) y si les parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física (ítem 4).

Para su análisis, se lleva a cabo tanto un análisis descriptivo para conocer las diferencias de medias y determinar cuál de ellos tiene una diferencia de medias más elevada, como un análisis inferencial a través de las diferentes pruebas en función del sexo, edad, titulación y titularidad del centro.

Así, al acudir al análisis descriptivo se observa que la diferencia de medias más alta se encuentra en el primer ítem acerca de si los estilos de enseñanza son necesarios

para llevar a cabo una clase de Educación Física, siendo la diferencia de medias $DM=8.02$ y la desviación típica $DT=1.249$.

Tras esto, se realiza el análisis inferencial respecto a la variable de sexo, utilizando la prueba t-Student para variables independientes (tabla 5.1.). De esta forma, se observa la prueba de homogeneidad de Levene para comprobar en qué casos se asume la igualdad de varianzas, observando que se asume en todos ellos ($p>.05$). Al acudir a la prueba t no se observan diferencias significativas entre las variables en ninguno de los ítems ($p>.05$).

Tabla 5. 1. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
1. ¿Los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física?	Se han asumido varianzas iguales	1,34	0,248	0,654	453	0,514
	No se han asumido varianzas iguales			0,623	223,179	0,534
2. ¿Cómo crees que influyen los estilos de enseñanza en tus clases?	Se han asumido varianzas iguales	0,402	0,526	1,585	453	0,114
	No se han asumido varianzas iguales			1,534	229,771	0,126
3. ¿Cómo relacionarías las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?	Se han asumido varianzas iguales	0,003	0,959	0,18	453	0,858
	No se han asumido varianzas iguales			0,185	262,036	0,854
4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza?	Se han asumido varianzas iguales	2,476	0,116	1,409	453	0,16
	No se han asumido varianzas iguales			1,347	224,426	0,179

Después, se analizan los datos en función de la variable edad, para lo que se utiliza la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.2.), observando únicamente en el ítem 1, acerca de si los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física, diferencias de varianzas ($p<.05$).

Tabla 5.2. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1. ¿Los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física?	4,16	3	451	0,006
2. ¿Cómo crees que influyen los estilos de enseñanza en tus clases?	0,24	3	451	0,868
3. ¿Cómo relacionarías las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?	1,328	3	451	0,265
4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza?	0,961	3	451	0,411

En el ítem 1, donde se observaron diferencias significativas a través de la prueba de Levene, se realiza la prueba de Welch (tabla 5.3.), donde se observan diferencias significativas entre las variables ($p=.003$). Por esto, para profundizar en los grupos de edad en los que se encuentran estas diferencias se realiza la prueba post-hoc Games-Howell.

Tabla 5.3. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1. ¿Los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física?	4,854	3	146,56	0,003

Gracias a esta prueba, se observa (tabla 5.4.) que los profesores más jóvenes, menores de 40 años, consideran que los estilos de enseñanza sí son necesarios para la enseñanza de Educación Física (<30 años, $p=.02$; 31-40 años, $p=.006$), mientras que aquellos profesores mayores de 51 años no los consideran tan necesarios.

Tabla 5.4. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1. ¿Los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física?	30 o menos	31-40	-0,049	0,14	0,985
		41-50	0,295	0,191	0,413
		51 o más	,735*	0,247	0,02
	31-40	30 o menos	0,049	0,14	0,985
		41-50	0,344	0,166	0,167
		51 o más	,784*	0,229	0,006
	41-50	30 o menos	-0,295	0,191	0,413
		31-40	-0,344	0,166	0,167
		51 o más	0,441	0,263	0,342
	51 o más	30 o menos	-,735*	0,247	0,02
		31-40	-,784*	0,229	0,006
		41-50	-0,441	0,263	0,342

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por el contrario, en los ítems en los que no se observan diferencias de varianzas se realiza el test ANOVA (tabla 5.5), donde se observan diferencias significativas entre las variables en el ítem 2 ($p=.023$).

Tabla 5.5. ANOVA de un factor en función de la variable independiente de edad.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2. ¿Cómo crees que influyen los estilos de enseñanza en tus clases?	Inter-grupos	18,712	3	6,237	3,192	0,023
	Intra-grupos	881,223	451	1,954		
	Total	899,934	454			
3. ¿Cómo relacionarías las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	8,341	3	2,78	1,167	0,322
	Intra-grupos	1074,143	451	2,382		
	Total	1082,484	454			
4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza?	Inter-grupos	14,254	3	4,751	2,095	0,1
	Intra-grupos	1022,568	451	2,267		
	Total	1036,822	454			

Sin embargo, al acudir a la prueba post-hoc Tukey (tabla 5.6.) para conocer entre qué grupos se encuentran estas diferencias, no se observa ningún dato significativo ($p > .05$).

Tabla 5.6. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de edad.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
2. ¿Cómo crees que influyen los estilos de enseñanza en tus clases?	30 o menos	31-40	-0,216	0,182	0,634
		41-50	0,193	0,216	0,807
		51 o más	0,311	0,25	0,597
	31-40	30 o menos	0,216	0,182	0,634
		41-50	0,409	0,173	0,086
		51 o más	0,528	0,214	0,067
	41-50	30 o menos	-0,193	0,216	0,807
		31-40	-0,409	0,173	0,086
		51 o más	0,118	0,243	0,962
	51 o más	30 o menos	-0,311	0,25	0,597
		31-40	-0,528	0,214	0,067
		41-50	-0,118	0,243	0,962

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por otro lado, respecto a la variable de titulación, al observar la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.7.), se observa que sólo existen diferencias de varianza en el ítem 4, acerca de si es adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física ($p < .05$).

Tabla 5.7. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1. ¿Los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física?	0,41	2	452	0,664
2. ¿Cómo crees que influyen los estilos de enseñanza en tus clases?	2,519	2	452	0,082
3. ¿Cómo relacionarías las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?	2,122	2	452	0,121
4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza?	3,578	2	452	0,029

En este caso, se lleva a cabo la prueba de Welch (tabla 5.8.), donde no se observan diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.8. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza?	1,388	2	245,164	0,252

En el resto de casos donde a través de la prueba de Levene no se observaron diferencias (ítems 1,2 y 3), se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.9.), donde tampoco se observan diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 5.9. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física?	Inter-grupos	0,159	2	0,08	0,051	0,95
	Intra-grupos	707,621	452	1,566		
	Total	707,78	454			
2. ¿Cómo crees que influyen los estilos de enseñanza en tus clases?	Inter-grupos	0,54	2	0,27	0,136	0,873
	Intra-grupos	899,394	452	1,99		
	Total	899,934	454			
3. ¿Cómo relacionarías las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	2,527	2	1,263	0,529	0,59
	Intra-grupos	1079,957	452	2,389		
	Total	1082,484	454			

Por último, respecto a la variable de titularidad del centro, a partir de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.10.), se observan diferencias de varianzas en el ítem 4

acerca de si los profesores consideran necesario utilizar dos o más estilos de enseñanza ($p < .05$). En el resto de ítems no se observan diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 5.10. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1. ¿Los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física?	0,117	2	452	0,89
2. ¿Cómo crees que influyen los estilos de enseñanza en tus clases?	0,771	2	452	0,463
3. ¿Cómo relacionarías las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?	0,079	2	452	0,925
4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza?	12,416	2	452	0

Después, en el ítem 4, donde se observaron diferencias de varianzas, se utiliza la prueba de Welch (tabla 5.11.), la cual muestra diferencias significativas entre las variables ($p = .039$).

Tabla 5.11. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).

Ítems	Estadística	gl1	gl2	Sig.
¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza?	3,31	2	140,074	0,039

Por esta razón, se acude a la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.12.), donde se puede ver que dichas diferencias se encuentran entre profesores de centros privados y públicos, siendo los de centros privados los que consideran que es adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza frente a los de centros públicos ($p = .034$).

Tabla 5.12. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad.

Ítems	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza?	Pública	Concertada	-0,236	0,147	0,244
		Privada	-,495*	0,196	0,034
	Concertada	Pública	0,236	0,147	0,244
		Privada	-0,259	0,183	0,336
	Privada	Pública	,495*	0,196	0,034
		Concertada	0,259	0,183	0,336

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por otro lado, en los casos en los que la prueba de Levene no mostró diferencias de varianzas (ítems 1, 2 y 3), se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.13.), donde se observan diferencias significativas únicamente en el ítem 3 sobre cómo se relacionan los estilos de enseñanza con la Educación Física ($p=.01$).

Tabla 5.13. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1. ¿Los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física?	Inter-grupos	1,547	2	0,774	0,495	0,61
	Intra-grupos	706,233	452	1,562		
	Total	707,78	454			
2. ¿Cómo crees que influyen los estilos de enseñanza en tus clases?	Inter-grupos	5,001	2	2,501	1,263	0,284
	Intra-grupos	894,933	452	1,98		
	Total	899,934	454			
3. ¿Cómo relacionarías las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	22,06	2	11,03	4,702	0,01
	Intra-grupos	1060,423	452	2,346		
	Total	1082,484	454			

Así, estas diferencias se encuentran gracias a la prueba post-hoc Tukey (tabla 5.14.), siendo los profesores de centros privados ($p=.023$) y públicos ($p=.048$) quienes apoyan la afirmación de que existe relación entre los estilos de enseñanza y la Educación Física en comparación con los de centros concertados.

Tabla 5.14. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de titularidad del centro.

Ítems	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
3. ¿Cómo relacionarías las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?	Pública	Concertada	,361*	0,153	0,048
		Privada	-0,315	0,249	0,418
	Concertada	Pública	-,361*	0,153	0,048
		Privada	-,676*	0,256	0,023
	Privada	Pública	0,315	0,249	0,418
		Concertada	,676*	0,256	0,023

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por último, se analiza de forma global la dimensión I en función de las diferentes variables utilizadas. En primer lugar, en función del sexo se realiza la prueba t-Student (tabla 5.15) donde se asumen varianzas iguales a través de la prueba de Levene ($p>.05$). Así, se acude a la prueba t donde no se observan diferencias significativas ($p>.05$).

Tabla 5.15. Dimensión I (D1): Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Sexo D1	Se han asumido varianzas iguales	0,269	0,604	1,294	453	0,196
	No se han asumido varianzas iguales			1,243	226,641	0,215

En segundo lugar, esta dimensión se analiza en función de las variable edad, titulación y titularidad del centro, donde se realiza la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.16.), observando que no existen diferencias de varianzas para ninguna de las variables ($p > .05$).

Tabla 5.16. Dimensión I (D1): Prueba de homogeneidad de Levene.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Edad D1	1,02	3	451	0,384
Titulación D1	0,861	2	452	0,423
Titularidad D1	1,587	2	452	0,206

Tras esto, debido a que no se observaron diferencias de varianzas, se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.17.) para cada una de las variables, mostrando diferencias significativas en función de la edad ($p = .003$). En función de la titulación y la titularidad del centro no se observan diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 5.17. Dimensión I (D1): ANOVA de un factor.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad D1	Inter-grupos	244,699	3	81,566	4,704	0,003
	Intra-grupos	7821,046	451	17,342		
	Total	8065,745	454			
Titulación D1	Inter-grupos	10,873	2	5,436	0,305	0,737
	Intra-grupos	8054,872	452	17,821		
	Total	8065,745	454			
Titularidad D1	Inter-grupos	47,962	2	23,981	1,352	0,26
	Intra-grupos	8017,783	452	17,738		
	Total	8065,745	454			

Así, respecto a la edad, para conocer dónde se encuentran estas diferencias, se realiza la prueba post-hoc Tukey (tabla 5.18.), mostrando que hay diferencias entre los profesores que tienen entre 31 y 40 años frente a los mayores de 41 años.

Tabla 5.18. Dimensión I (D1): Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Edad D1	30 o menos	31-40	-0,26983	0,54187	0,96
		41-50	1,21308	0,64203	0,234
		51 o más	1,59129	0,74364	0,142
	31-40	30 o menos	0,26983	0,54187	0,96
		41-50	1,48291*	0,51652	0,022
		51 o más	1,86111*	0,63844	0,019
	41-50	30 o menos	-1,21308	0,64203	0,234
		31-40	-1,48291*	0,51652	0,022
		51 o más	0,37821	0,72538	0,954
	51 o más	30 o menos	-1,59129	0,74364	0,142
		31-40	-1,86111*	0,63844	0,019
		41-50	-0,37821	0,72538	0,954

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

5.1.2. DIMENSIÓN II: CONOCIMIENTO, PREPARACIÓN, FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA

Esta dimensión engloba del ítem 5 al 16, analizados en primer lugar a través del análisis descriptivo para conocer la diferencia de medias.

En segundo lugar, se utiliza un análisis inferencial en el ítem 5 acerca del conocimiento sobre estilos de enseñanza cuando los profesores inician su labor docente, el ítem 8 sobre si los profesores se ven preparados para el uso de todos los estilos de enseñanza, el ítem 10 acerca de cómo fue la formación estudiantil para la aplicación práctica de los estilos de enseñanza, el ítem 13 sobre cuántos estilos de enseñanza conocen los profesores de Educación Física, y por último, el ítem 14 sobre si los profesores han aplicado los estilos de enseñanza en las clases de Educación Física, todos ellos en función de la titulación.

En el resto de ítems (6, 7, 9, 11, 12, 15 y 16) y en el ítem 13, sobre cuántos estilos de enseñanza conocen los profesores encuestados, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo a través de frecuencias.

Cabe señalar, que en el ítem 13, acerca de los estilos de enseñanza que los profesores de Educación Física conocen, se ha dividido en 5 preguntas (13a, 13b, 13c, 13d y 13e) para poder realizar el análisis inferencial de manera más eficaz, haciendo

referencia a las diferentes familias de estilos de enseñanza, como son la familia de estilos tradicionales, participativos, socializadores, cognitivos y creativos.

Por un lado, al observar la diferencia de medias y la desviación típica de las preguntas de esta dimensión del cuestionario, se observa que son mayores en el ítem 6, acerca de si los profesores se sienten preparados para utilizar los estilos de enseñanza, siendo $DM= 7.07$ y $DT= 1.572$.

Por otro lado, se analizan los diferentes ítems de esta dimensión en función de la titulación, para lo que se ha realizado la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.19.), mostrando diferencias de varianzas en los ítems 5, 8, 13a, 13b, 13c, 13d y 13e ($p<.05$)

Tabla 5.19. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
5. ¿Conocías los estilos de enseñanza cuando empezaste a dar clases?	9,593	2	452	0
8. ¿Te sientes preparado para usar los estilos de enseñanza?	4,434	2	452	0,012
10. ¿Cómo fue la formación práctica sobre estilos de enseñanza?	0,23	2	452	0,795
13a. ¿Conoce los estilos de enseñanza tradicionales?	8,496	2	452	0
13b. ¿Conoce los estilos de enseñanza participativos?	6,28	2	452	0,002
13c. ¿Conoce los estilos de enseñanza socializadores?	3,394	2	452	0,034
13d. ¿Conoce los estilos de enseñanza cognitivos?	15,695	2	452	0
13e. ¿Conoce los estilos de enseñanza creativos?	9,593	2	452	0
14. ¿Has aplicado los estilos de enseñanza en las clases de Educación Física?	1,201	2	452	0,302

Después, en los ítems donde se observaron diferencias de varianzas, se ha llevado a cabo la prueba de Welch (tabla 5.20.), la cual muestra que existen diferencias significativas entre el ítem 13d sobre el conocimiento de los estilos de enseñanza cognitivos y la variable de titulación ($p=.003$).

Tabla 5.20. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Ítems	Estadístico	g1	g2	Sig.
5. ¿Conocías los estilos de enseñanza cuando empezaste a dar clases?	2,291	2	241,962	0,103
8. ¿Te sientes preparado para usar los estilos de enseñanza?	0,353	2	255,384	0,703
13a. ¿Conoce los estilos de enseñanza tradicionales?***
13b. ¿Conoce los estilos de enseñanza participativos?	2,876	2	248,6	0,058
13c. ¿Conoce los estilos de enseñanza socializadores?	0,889	2	217,116	0,412
13d. ¿Conoce los estilos de enseñanza cognitivos?	6,079	2	277,659	0,003
13e. ¿Conoce los estilos de enseñanza creativos?	2,291	2	241,962	0,103

***No se pueden realizar las pruebas robustas de la igualdad de medias para ¿Conoce los estilos de enseñanza tradicionales? porque al menos un grupo tiene varianza 0.

Así, respecto al ítem 13d donde se encuentran diferencias entre las variables, se acude a la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.21.) para comprobar entre qué grupos se encuentran dichas diferencias, observando que se encuentran entre los licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y profesores con ambas titulaciones ($p=.003$), siendo los profesores licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD) quienes conocen en mayor medida los estilos cognitivos en comparación con los profesores con ambas titulaciones.

Tabla 5.21. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
13d. ¿Conoce los estilos de enseñanza cognoscitivos?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-0,113	0,05	0,067
		Diplomado y Licenciado	0,085	0,064	0,372
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	0,113	0,05	0,067
		Diplomado y Licenciado	,198*	0,06	0,003
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-0,085	0,064	0,372
		Licenciado/ Grado CAFYD	-,198*	0,06	0,003

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por otro lado, en los ítems en los que no se observaron diferencias de varianzas en la prueba de Levene (tabla 5.22.), se lleva a cabo el test ANOVA, donde se observan únicamente diferencias significativas entre el ítem 10 y la titulación ($p=.002$).

Tabla 5.22. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
10. ¿Cómo fue la formación práctica sobre estilos de enseñanza?	Inter-grupos	15,335	2	7,668	6,467	0,002
	Intra-grupos	535,948	452	1,186		
	Total	551,284	454			
14. ¿Has aplicado los estilos de enseñanza en las clases de Educación Física?	Inter-grupos	0,098	2	0,049	0,061	0,941
	Intra-grupos	366,179	452	0,81		
	Total	366,277	454			

Así, a través de la prueba post-hoc Tukey (tabla 5.23.) se observan diferencias entre diplomados o graduados en magisterio de Educación Física respecto a los licenciados o graduados en CAFYD y profesores con ambas titulaciones, observando que tanto los licenciados o graduados en CAFYD ($p=.008$) como los profesores con ambas titulaciones ($p=.01$) consideran que su formación práctica fue buena, al contrario que los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.23. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de titulación.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
10. ¿Cómo fue la formación práctica sobre estilos de enseñanza?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,399*	0,133	0,008
		Diplomado y Licenciado	-,343*	0,118	0,01
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,399*	0,133	0,008
		Diplomado y Licenciado	0,056	0,144	0,92
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,343*	0,118	0,01
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,056	0,144	0,92

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por otro lado, se realiza el análisis descriptivo del resto de ítems a través de frecuencias, además de realizarlo también en el ítem 13 acerca de los estilos de enseñanza que conocen los profesores de Educación Física, donde ya se hizo el análisis inferencial.

Así, el ítem 6 está compuesto por dos preguntas, la primera sobre desde cuándo conocen los estilos de enseñanza, al que se ha llamado 6a, y la segunda, desde cuándo los aplican con regularidad, al que se ha llamado 6b.

Respecto al 6a, se observa que un 29,7% de la muestra los conocen desde hace entre 11 y 15 años, un 26,5% desde hace entre 16 y 20 años, un 22,6% desde hace más de 21 años, un 19,6% desde hace entre 6 y 10 años y un 1,3% entre 2 y 5 años. Por lo tanto, la mayoría de los encuestados conocen los estilos de enseñanza desde hace al menos 11 años, siendo una minoría los que los conocen desde hace menos de 10 años (tabla 5.24.).

Tabla 5.24. Frecuencias Ítem 6a: Desde cuando conoce los estilos de enseñanza.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
2-5 años	6	1,3
6-10 años	89	19,6
11-15 años	135	29,7
16-20 años	122	26,8
Más de 21 años	103	22,6
Total	455	100

Respecto al ítem 6b acerca de cuándo empiezan a aplicar los estilos de enseñanza con regularidad los encuestados, se observa que la mayoría comienzan a utilizarlos hace al menos 6 años, siendo un 28,4% los que lo hacen entre 6 y 10 años, un 25,3% entre 11 y 15 años, un 17,4% entre 1 y 5, un 15,2% más de 21 años y un 13,8% entre 16 y 20 años (tabla 5.25.).

Tabla 5.25. Frecuencias Ítem 6b: Cuándo empieza a aplicar los estilos de enseñanza.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
1-5 años	79	17,4
6-10 años	129	28,4
11-15 años	115	25,3
16-20 años	63	13,8
Más de 21 años	69	15,2
Total	455	100

En el ítem 7 acerca de si los profesores han tenido cursos sobre estilos de enseñanza durante el último año, cabe destacar que más de la mitad de los encuestados nunca han realizado cursos sobre el tema (51,2%), siendo únicamente un 10,8% de la muestra los que los han realizado en el último año (tabla 5.26.).

Tabla 5.26. Frecuencias Ítem 7: Has tenido cursos sobre estilos de enseñanza en el último año.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Sí	49	10,8
No, nunca	233	51,2
No, hace entre 1 y 2 años	29	6,4
No, hace entre 3 y 5 años	56	12,3
No, hace entre 6 y 10 años	54	11,9
No, hace más de 11 años	34	7,5
Total	455	100

Respecto al ítem 9 acerca de si los estilos de enseñanza se describen dentro del programa de Educación Física cuando los profesores realizaron sus estudios, el 98,9% de la muestra contestó que sí estaban incluidos, mientras que únicamente contestaron que no, el 1,1% de la muestra (tabla 5.27.).

Tabla 5.27. Frecuencias Ítem 9: el programa de los estudios de Educación Física describe los estilos de enseñanza.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Sí	450	98,9
No	5	1,1
Total	455	100

En la siguiente pregunta, el ítem 10, acerca de cómo se podría mejorar la formación sobre estilos de enseñanza durante los estudios de Educación Física, se obtuvieron diferentes respuestas, las cuales fueron a través de formación específica sobre estilos de enseñanza, gracias a más prácticas reales, a través de entrenamientos deportivos, trabajando con grupos heterogéneos, mejorando material e instalaciones, gracias a formación y lecturas actuales y a través de intercambios con otros profesores. Al analizar la frecuencia de las respuestas, se puede ver que la mayoría de los profesores opinan que la mejor manera de mejorar la formación sobre los estilos de enseñanza es a través de formación específica sobre el tema (64%) (tabla 5.28.).

Tabla 5.28. Frecuencias Ítem 11: Cómo se podría mejorar la formación sobre estilos de enseñanza.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Formación específica	291	64
Disminuir la ratio	11	2,4
Más prácticas reales	127	27,9
Entrenamientos deportivos	4	0,9
Trabajar con grupos heterogéneos	1	0,2
Mejorar material e instalaciones	2	0,4
Formación y lecturas actuales	3	0,7
Formación y prácticas	14	3,1
Intercambios con otros profesores	2	0,4
Total	455	100

Respecto a la pregunta acerca de en qué asignaturas los profesores recibieron contenidos relacionados con estilos de enseñanza en su formación inicial (universitaria), ítem 12, las respuestas predominantes son en didáctica (35,2% de la muestra), o respuestas que incluyen varias asignaturas, estando entre ellas también didáctica, como por ejemplo, didáctica y pedagogía (22,2%), didáctica y evaluación (19,3%) y didáctica pedagogía y evaluación (13%). Así, se puede concluir, que la mayoría de los encuestados recibieron contenidos sobre estilos de enseñanza en las asignaturas de didáctica, pedagogía y evaluación (tabla 5.29.).

Tabla 5.29. Frecuencias Ítem 12: En qué asignaturas consideran los profesores que recibieron contenidos relacionados con estilos de enseñanza en su formación inicial (universitaria).

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Didáctica Educación Física	160	35,2
Pedagogía	5	1,1
Otras	5	1,1
Didáctica y Recreación	13	2,9
Didáctica y Pedagogía	101	22,2
Pedagogía y otras	1	0,2
Didáctica y otras	12	2,6
Didáctica y evaluación	88	19,3
Didáctica, pedagogía y evaluación	59	13
Didáctica, pedagogía y otras	7	1,5
Otro tipo de cursos	4	0,9
Total	455	100

El ítem 13 hace referencia al número de estilos de enseñanza que conocen los profesores. Para conocer cuáles son los estilos de enseñanza que más se conocen, se han analizado en primer lugar las respuestas sobre el número de estilos que conocen los profesores, denominado ítem 13, y en segundo lugar, cuáles son esos estilos, denominando a esas preguntas ítem 13a (estilos tradicionales), ítem 13b (estilos participativos), ítem 13c (estilos socializadores), ítem 13d (estilos cognitivos) e ítem 13e (estilos creativos).

Así, se puede observar respecto al ítem 13, que un 39,6% de la muestra conoce al menos 6 estilos de enseñanza, un 24,4% al menos 7 estilos, un 15,2% conoce 5 estilos de enseñanza, un 6,6% más de 9 estilos, un 6,4% al menos 8 estilos, un 5,7% conocen 4, y por último, un 2,2%, conocen 3 estilos de enseñanza (tabla 5.30.).

Tabla 5.30. Frecuencias Ítem 13: Cuántos estilos de enseñanza conoces.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
3 estilos	10	2,2
4 estilos	26	5,7
5 estilos	69	15,2
6 estilos	180	39,6
7 estilos	111	24,4
8 estilos	29	6,4
Más de 9 estilos	30	6,6
Total	455	100

Después, se calcula la frecuencia de cuáles son los estilos de enseñanza que conocen los profesores, pudiendo observar que de todos ellos, el 97,1% de la muestra conoce los estilos de enseñanza que engloban los estilos tradicionales (mando directo y asignación de tareas). Por otro lado, aunque el 51% de la muestra conoce el estilo de enseñanza recíproca, solo el 36% de la muestra conoce los dos estilos de enseñanza que engloba la familia de estilos participativos (microenseñanza y enseñanza recíproca). El 4% de la muestra conoce los estilos de enseñanza socializadores (diálogo y argumentación y diálogo). El 88,8% de la muestra conoce los estilos incluidos dentro de la familia de estilos de enseñanza cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas). Por último, el 83,1% de la muestra conoce los estilos creativos (libre exploración). Por lo tanto, los estilos conocidos por más de la mitad de la muestra son los estilos tradicionales, cognitivos y creativos (tabla 5.31.).

Tabla 5.31. Frecuencias de los estilos de enseñanza conocidos por los profesores.

ÍTEM 13a: ¿Conoce los estilos de enseñanza tradicionales?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Mando Directo	9	2
Asignación Tareas	4	0,9
Ambos	442	97,1
No	0	0
Total	455	100
ÍTEM 13b: ¿Conoce los estilos de enseñanza participativos?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Enseñanza Recíproca	232	51
Microenseñanza	6	1,3
Ambos	164	36
No	53	11,6
Total	455	100
ÍTEM 13c: ¿Conoce los estilos de enseñanza socializadores?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Diálogo	17	3,7
Argumentación y diálogo	12	2,6
Ambos	18	4
No	408	89,7
Total	455	100
ÍTEM 13d: ¿Conoce los estilos de enseñanza cognitivos?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Descubrimiento Guiado	32	7
Resolución de problemas	18	4
Ambos	404	88,8
No	1	0,2
Total	455	100
ÍTEM 13e: ¿Conoce los estilos de enseñanza creativos?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si, Libre exploración	378	83,1
No	77	16,9
Total	455	100

En el siguiente ítem acerca del tipo de asignatura donde los profesores de Educación Física vieron los contenidos sobre los estilos de enseñanza en su formación inicial (ítem 15), se observa que en la mayoría de los casos estos contenidos están incluidos en asignaturas de tipo curricular (51,6%), o incluso una combinación de asignaturas tanto curriculares como extracurriculares (47,3%) (tabla 5.32.).

Tabla 5.32. Frecuencias Ítem 15: Tipo de asignaturas en las que se incluyen contenido sobre estilos de enseñanza en la formación inicial.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Curricular	235	51,6
Extracurricular	2	0,4
No había	3	0,7
Curricular y extracurricular	215	47,3
Total	455	100

Por último, el ítem 16 es una pregunta acerca de cómo han sido las experiencias de la formación de los profesores para trabajar en las clases de Educación Física. Esta pregunta se divide en 3, las cuales hacen referencia a la formación universitaria (16a), perfeccionamiento en áreas de Educación Física (16b) y autoaprendizaje (16c). Así, lo más útil fue el autoaprendizaje para la mayor parte de los encuestados (43,5%), en comparación con lo que fue la formación universitaria (27,7%) y el perfeccionamiento en áreas de Educación Física (26,6%) (tabla 5.33.).

Tabla 5.33. Frecuencias Ítem 13: Cómo han sido las experiencias de la formación de los profesores para trabajar en las clases de Educación Física

ÍTEM 16a: ¿Cómo ha sido la experiencia respecto a la formación universitaria?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Útil	156	34,3
Bastante útil	112	24,6
Muy útil	126	27,7
Poco útil	61	13,4
Total	455	100
ÍTEM 16b: ¿Cómo ha sido la experiencia respecto al perfeccionamiento en áreas de Educación Física?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Útil	144	31,6
Bastante útil	131	28,8
Muy útil	121	26,6
Poco útil	59	13
Total	455	100
ÍTEM 16c: ¿Cómo ha sido la experiencia respecto al auto-aprendizaje?		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Útil	106	23,3
Bastante útil	118	25,9
Muy útil	198	43,5
Poco útil	33	7,3
Total	455	100

5.1.3. DIMENSIÓN III: SENSACIONES-DIFICULTADES CON LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Esta dimensión está formada por los ítems desde el 17 al 22, y en ella se lleva a cabo, en primer lugar, el análisis descriptivo para conocer la diferencia de medias de los diferentes ítems, y en segundo lugar, el análisis inferencial a través de las diferentes pruebas en función de las variables de sexo, edad y titulación.

Así, al realizar el análisis descriptivo, se puede observar que la pregunta con la diferencia de medias más elevada es el ítem 17, acerca de cómo creen los profesores que se han desempeñado a la hora de llevar a cabo los estilos de enseñanza, siendo la DM= 7.33 y DT=1,252.

Después, se lleva a cabo el análisis inferencial analizando las preguntas en función del sexo, para lo que se utiliza la prueba t-Student (tabla 5.34.), observando que en la prueba de Levene para la igualdad de varianzas, solo en el ítem 19 no se asume la igualdad varianzas ($p < .05$). Después se acude a la prueba t, observando que no existen diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

En el resto de ítems, donde se asume igualdad de varianzas ($p > .05$), al observar la prueba t, no se observan diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.34. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
17. ¿Cómo crees que te has desempeñado con los estilos de enseñanza?	Se han asumido varianzas iguales	0,57	0,451	0,022	453	0,983
	No se han asumido varianzas iguales			0,021	225,109	0,984
18. ¿Consideras difícil el uso de los estilos de enseñanza?	Se han asumido varianzas iguales	2,501	0,114	-0,614	453	0,54
	No se han asumido varianzas iguales			-0,592	228,054	0,555
19. ¿Siente presión al usar los estilos de enseñanza?	Se han asumido varianzas iguales	5,637	0,018	-0,947	453	0,344
	No se han asumido varianzas iguales			-0,911	226,865	0,363
20. ¿Los estilos de enseñanza ayudan en el desarrollo de la clase?	Se han asumido varianzas iguales	3,821	0,051	1,086	453	0,278
	No se han asumido varianzas iguales			1,031	221,479	0,303
21. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los estilos de enseñanza?	Se han asumido varianzas iguales	1,532	0,216	0,239	453	0,811
	No se han asumido varianzas iguales			0,235	236,96	0,815
22. ¿Los estilos de enseñanza influyen en el cumplimiento de los objetivos?	Se han asumido varianzas iguales	3,564	0,06	-0,458	453	0,647
	No se han asumido varianzas iguales			-0,442	228,779	0,659

También se analizan los ítems en función de la edad. Para ello, primero se lleva a cabo la prueba de homogeneidad de varianzas de Levene (tabla 5.35.), donde se observa que únicamente en dos de los seis ítems existen diferencias significativas ($p < .05$), los cuales son el ítem 18, sobre si consideran difícil el uso de los estilos de enseñanza ($p = .04$), y el ítem 20 acerca de si el uso de los estilos de enseñanza ayuda en el desarrollo mental de las sesiones ($p = .006$).

Tabla 5.35. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
17. ¿Cómo crees que te has desempeñado con los estilos de enseñanza?	0,424	3	451	0,736
18. ¿Consideras difícil el uso de los estilos de enseñanza?	2,796	3	451	0,04
19. ¿Siente presión al usar los estilos de enseñanza?	0,884	3	451	0,449
20. ¿Los estilos de enseñanza ayudan en el desarrollo de la clase?	4,193	3	451	0,006
21. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los estilos de enseñanza?	1,413	3	451	0,238
22. ¿Los estilos de enseñanza influyen en el cumplimiento de los objetivos?	1,146	3	451	0,33

Los ítems donde se apreciaron diferencias significativas a través de la prueba de homogeneidad de Levene son sometidos a la prueba de Welch (tabla 5.36.), donde solo se vieron diferencias entre las variables en el ítem 18 sobre la dificultad del uso de los estilos de enseñanza ($p=.000$).

Tabla 5.36. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
18. ¿Consideras difícil el uso de los estilos de enseñanza?	6,33	3	148,556	0
20. ¿Los estilos de enseñanza ayudan en el desarrollo de la clase?	1,414	3	169,649	0,24

Tras estos resultados, se realiza la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.37.) en el ítem 18 para conocer entre qué grupos se encuentran dichas diferencias, mostrando que se encuentran entre los profesores de entre 31 y 50 años (31-40, $p=.000$; 41-50, $p=.039$) y los profesores menores de 30 años, siendo los profesores de entre 31 y 50 años los que consideran más difícil el uso de los estilos de enseñanza en mayor medida que los profesores más jóvenes (menores de 30 años), quienes no lo consideran difícil.

Tabla 5.37. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
18. ¿Consideras difícil el uso de los estilos de enseñanza?	30 o menos	31-40	-1,194*	0,273	0
		41-50	-,903*	0,335	0,039
		51 o más	-0,82	0,417	0,209
	31-40	30 o menos	1,194*	0,273	0
		41-50	0,291	0,269	0,701
		51 o más	0,374	0,366	0,738
	41-50	30 o menos	,903*	0,335	0,039
		31-40	-0,291	0,269	0,701
		51 o más	0,083	0,414	0,997
	51 o más	30 o menos	0,82	0,417	0,209
		31-40	-0,374	0,366	0,738
		41-50	-0,083	0,414	0,997

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por otro lado, los ítems en los que no se observaron diferencias en la prueba de homogeneidad de Levene ($p > .05$), son sometidos al test ANOVA (tabla 5.38.), siendo estos ítems el 17 sobre cómo se han desempeñado en Educación Física con el uso de los estilos de enseñanza, el 19 sobre si los profesores se sienten presionados a la hora de utilizar los estilos de enseñanza, el 21 sobre el grado de satisfacción personal en el uso de los estilos de enseñanza y el ítem 22 sobre si éstos consideran que los estilos de enseñanza influyen en la consecución de objetivos. Así, fueron dos los ítems donde se ven diferencias significativas entre las variables, el ítem 17 ($p = .005$) y el 21 ($p = .042$).

Tabla 5.38. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
17. ¿Cómo crees que te has desempeñado con los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	19,992	3	6,664	4,344	0,005
	Intra-grupos	691,867	451	1,534		
	Total	711,859	454			
19. ¿Siente presión al usar los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	6,86	3	2,287	1,78	0,15
	Intra-grupos	579,347	451	1,285		
	Total	586,207	454			
21. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	5,696	3	1,899	2,752	0,042
	Intra-grupos	311,192	451	0,69		
	Total	316,888	454			
22. ¿Los estilos de enseñanza influyen en el cumplimiento de los objetivos?	Inter-grupos	2,6	3	0,867	1,239	0,295
	Intra-grupos	315,523	451	0,7		
	Total	318,123	454			

Después, se recurre a la prueba post-hoc Tukey (tabla 5.35.) para conocer entre qué grupo se encuentran dichas diferencias, observando que en el ítem 17, acerca de cómo los docentes creen que se han desempeñado a la hora de utilizar los estilos de enseñanza, son los docentes con edades menores de 40 años (profesores menores de 30, $p=.02$; 31-40, $p=.014$) los que consideran que se han desempeñado mejor que aquellos profesores mayores de 51 años.

En el ítem 19, no se observan diferencias significativas entre los diferentes grupos de edad ($p>.05$).

Tabla 5.39. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de edad.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
17. ¿Cómo crees que te has desempeñado con los estilos de enseñanza?	30 o menos	31-40	0,066	0,161	0,977
		41-50	0,373	0,191	0,208
		51 o más	,641*	0,221	0,02
	31-40	30 o menos	-0,066	0,161	0,977
		41-50	0,307	0,154	0,19
		51 o más	,575*	0,19	0,014
	41-50	30 o menos	-0,373	0,191	0,208
		31-40	-0,307	0,154	0,19
		51 o más	0,268	0,216	0,6
	51 o más	30 o menos	-,641*	0,221	0,02
		31-40	-,575*	0,19	0,014
		41-50	-0,268	0,216	0,6
21. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los estilos de enseñanza?	30 o menos	31-40	0,178	0,108	0,354
		41-50	0,327	0,128	0,054
		51 o más	0,338	0,148	0,104
	31-40	30 o menos	-0,178	0,108	0,354
		41-50	0,149	0,103	0,473
		51 o más	0,16	0,127	0,59
	41-50	30 o menos	-0,327	0,128	0,054
		31-40	-0,149	0,103	0,473
		51 o más	0,012	0,145	1
	51 o más	30 o menos	-0,338	0,148	0,104
		31-40	-0,16	0,127	0,59
		41-50	-0,012	0,145	1

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por último, se analizan los diferentes ítems según la titulación de los profesores. Partiendo de la prueba de Levene (tabla 5.40.), se observa en que en el ítem 20 hay diferencias de varianza acerca de si los estilos de enseñanza ayudan a desarrollar mentalmente las sesiones de Educación Física ($p < .05$).

Tabla 5.40. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Ítems	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
17. ¿Cómo crees que te has desempeñado con los estilos de enseñanza?	1,576	2	452	0,208
18. ¿Consideras difícil el uso de los estilos de enseñanza?	1,131	2	452	0,323
19. ¿Siente presión al usar los estilos de enseñanza?	0,985	2	452	0,374
20. ¿Los estilos de enseñanza ayudan en el desarrollo de la clase?	3,418	2	452	0,034
21. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los estilos de enseñanza?	2,882	2	452	0,057
22. ¿Los estilos de enseñanza influyen en el cumplimiento de los objetivos?	0,219	2	452	0,803

Por esto, para ver si existen diferencias significativas entre las variables se recurre a la prueba de Welch (tabla 5.41.), donde no se observa ninguna diferencia entre ellas ($p > .05$).

Tabla 5.41. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Ítems	Estadístico	g1	g2	Sig.
20. ¿Los estilos de enseñanza ayudan en el desarrollo de la clase?	0,092	2	244,251	0,912

Después, se analizan los ítems donde no se observaron diferencias de varianza ($p > .05$) utilizando el test ANOVA (tabla 5.42.), el cual muestra diferencias significativas entre el ítem 19 la variable de titulación acerca de si los profesores sienten presión a la hora de utilizar los estilos de enseñanza ($p = .05$).

Tabla 5.42. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
17. ¿Cómo crees que te has desempeñado con los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	6,385	2	3,192	2,045	0,131
	Intra-grupos	705,474	452	1,561		
	Total	711,859	454			
18. ¿Consideras difícil el uso de los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	2,799	2	1,4	0,297	0,743
	Intra-grupos	2127,627	452	4,707		
	Total	2130,426	454			
19. ¿Siente presión al usar los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	7,708	2	3,854	3,011	0,05
	Intra-grupos	578,498	452	1,28		
	Total	586,207	454			
21. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los estilos de enseñanza?	Inter-grupos	3,276	2	1,638	2,361	0,096
	Intra-grupos	313,612	452	0,694		
	Total	316,888	454			
22. ¿Los estilos de enseñanza influyen en el cumplimiento de los objetivos?	Inter-grupos	0,08	2	0,04	0,057	0,945
	Intra-grupos	318,043	452	0,704		
	Total	318,123	454			

Para conocer entre qué grupos se encuentran dichas diferencias se acude a la prueba post-hoc Tukey (tabla 5.43.), donde no se encuentra ninguna diferencia significativa ($p > .05$).

Tabla 5.43. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de titulación.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿Siente presión al usar los estilos de enseñanza?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,056	0,139	0,915
		Diplomado y Licenciado	-0,26	0,122	0,085
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,056	0,139	0,915
		Diplomado y Licenciado	-0,316	0,149	0,088
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	0,26	0,122	0,085
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,316	0,149	0,088

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

También se lleva a cabo el análisis de la dimensión III en función de las diferentes variables, analizando en primer lugar ésta en función del sexo, para lo que se realiza la prueba t-Student (tabla 5.44.). En primer lugar, se observa la prueba de Levene donde se

asumen varianzas iguales ($p > .05$). Así, al acudir a la prueba t, no se observan diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 5.44. Dimensión III (D3): Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Sexo D3 Se han asumido varianzas iguales	0,42	0,517	-0,214	453	0,831
No se han asumido varianzas iguales			-0,209	234,525	0,835

Después, se analiza la dimensión en función de las variables edad y titulación. De esta forma, la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.45) muestra que existen diferencias de varianza en función de la edad ($p < .05$).

Tabla 5.45. Dimensión III (D3): Prueba de homogeneidad de Levene.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Edad D3	3,919	3	451	0,009
Titulación D3	1,921	2	452	0,148

Respecto a la edad, se lleva a cabo la prueba de Welch (tabla 5.46.), donde no se observan diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.46. Dimensión III (D3): Prueba robusta de igualdad de medias (Welch).

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Edad D3	0,743	3	148,985	0,528

Por otro lado, respecto a la variable de titulación, debido a que no se observaron diferencias de varianzas se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.47.), donde no se muestran diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.47. Dimensión III (D3): ANOVA de un factor.

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	
Titulación D3	Inter-grupos	22,003	2	11,001	1,412	0,245
	Intra-grupos	3521,197	452	7,79		
	Total	3543,2	454			

5.1.4. DIMENSIÓN IV: FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

En esta dimensión se incluye una tabla, la cual no está numerada en el cuestionario, por lo que para organizar los diferentes apartados se han numerado del 1 al 5 los diferentes contenidos, siendo el ítem 1 el contenido de estimulación perceptivo motriz, el 2 las capacidades físicas condicionales, el 3 la formación deportiva básica, el 4 la actividad física para la salud y el 5 la interacción social.

Después, para referirnos a los distintos estilos de enseñanza usados para cada contenido se ha realizado otra numeración, correspondiendo el 1 al mando directo, el 2 a la asignación de tareas, el 3 a la enseñanza recíproca, el 4 a la microenseñanza, el 5 al diálogo, el 6 a la argumentación y diálogo, el 7 al descubrimiento guiado, el 8 a la resolución de problemas y el 9 a la libre exploración.

De esta forma, para referirnos al uso del mando directo para el contenido de estimulación perceptivo motriz, se utilizaría la numeración 1.1. (tabla 5.48.).

Tabla 5.48. Ejemplo de enumeración de las preguntas de la dimensión I5.

	1.MD	2. AT	3. ER	4. M	5. D	6. AyD	7. DG	8. RP	9. LE
1. Estimulación perceptivo motriz	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	1.6.	1.7.	1.8.	1.9.
2. Capacidades físicas condicionales	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.	2.6.	2.7.	2.8.	2.9.
3. Formación deportiva básica	3.1.	3.2.	3.3.	3.4.	3.5.	3.6.	3.7.	3.8.	3.9.
4. Actividad física para la salud	4.1.	4.2.	4.3.	4.4.	4.5.	4.6.	4.7.	4.8.	4.9.
5. Interacción social	5.1.	5.2.	5.3.	5.4.	5.5.	5.6.	5.7.	5.8.	5.9.

*Significado de las siglas: MD: Mando Directo, AT: Asignación de tareas, ER: Enseñanza recíproca, M: Microenseñanza, D: Diálogo, AyD: Argumentación y Diálogo, DG: Descubrimiento Guiado, RP: Resolución de Problemas y LE: Libre Exploración.

Para el análisis de esta tabla, se lleva a cabo un análisis descriptivo a través de frecuencias para ver cuáles son los estilos de enseñanza más utilizados según el contenido que se esté impartiendo en las clases de Educación Física.

Así, los estilos más utilizados para el desarrollo de la estimulación perceptivo motriz, son el descubrimiento guiado (60%) y la asignación de tareas (53%). Para las capacidades físicas condicionales, los estilos más utilizados son el mando directo (75,6%)

y la asignación de tareas (72,5%). Para la formación deportiva, se acude al uso de los estilos de asignación de tareas (71,2%) y el mando directo (67,9%). Para el contenido de actividad física para la salud, se utiliza con mayor frecuencia la argumentación y diálogo (42,4%). Por último, para la interacción social entre los alumnos, el descubrimiento guiado (42,2%) y la resolución de problemas (42,2%) son los estilos más utilizados (tabla 5.49.).

Tabla 5.49. Frecuencias de utilización de los estilos de enseñanza en función de los contenidos de Educación Física.

		MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
1. Estimulación perceptivo motriz	n	180	241	102	47	65	54	273	180	213
	%	39,6	53	22,4	10,3	14,3	11,9	60	39,6	46,8
2. Capacidades físicas condicionales	n	344	330	91	57	62	52	125	102	36
	%	75,6	72,5	20	12,5	13,6	11,4	27,5	22,4	8,6
3. Formación deportiva básica	n	309	324	161	86	87	79	204	185	91
	%	67,9	71,2	35,4	18,9	19,1	17,4	44,8	55,2	20
4. Actividad física para la salud	n	172	172	99	53	174	193	165	106	88
	%	37,8	37,8	21,8	11,6	38,2	42,4	36,3	23,3	19,3
5. Interacción social	n	48	171	173	72	168	140	192	192	180
	%	10,5	37,6	38	15,8	36,9	30,8	42,2	42,2	39,6

Después, estos datos han sido analizados para los diferentes contenidos a través de las pruebas correspondientes según el tipo de variable con las que se relacionen, siendo las variables independientes el sexo, la edad y la titulación.

Análisis inferencial para el contenido de la estimulación perceptivo motriz:

Respecto al sexo, existen diferencias de varianzas en diferentes ítems ($p < .05$), a través de la prueba de Levene (tabla 5.50.), de las cuales, al acudir a la prueba t-Student se observan diferencias significativas respecto al uso de estilos de enseñanza para los contenidos de estimulación perceptivo motriz, siendo estos estilos la enseñanza recíproca [$t(304) = -2.944$; $p = .003$], diálogo [$t(345.9) = -3.073$; $p = .002$], argumentación y diálogo [$t(316.9) = -2.055$; $p = .041$] y resolución de problemas [$t(268) = -3.228$; $p = .001$] los cuales son más utilizados por mujeres que por hombres.

En el resto de ítems donde se asume la igualdad de varianzas a través de la prueba de Levene, no se observan diferencias significativas a través de la prueba t para muestras independientes ($p > .05$).

Tabla 5.50. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Estimulación perceptivo motriz.

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
1.1. Utilización del MD para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	12,72 1	0	-1,606	453	0,109
	No se han asumido varianzas iguales			-1,633	255,462	0,104
1.2 Utilización del AT para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	0,402	0,526	-1,955	453	0,051
	No se han asumido varianzas iguales			-1,95	244,996	0,052
1.3. Utilización del ER para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	35,53 1	0	-2,688	453	0,007
	No se han asumido varianzas iguales			-2,944	304,434	0,003
1.4. Utilización del M para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	1,412	0,235	-0,588	453	0,557
	No se han asumido varianzas iguales			-0,608	265,505	0,544
1.5. Utilización del D para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	33,52 4	0	-2,666	453	0,008
	No se han asumido varianzas iguales			-3,073	345,93	0,002
1.6. Utilización del AyD para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	14,96 7	0	-1,846	453	0,065
	No se han asumido varianzas iguales			-2,055	316,989	0,041
1.7. Utilización del DG para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	1,199	0,274	-0,588	453	0,557
	No se han asumido varianzas iguales			-0,585	243,237	0,559
1.8. Utilización del RP para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	50,42 6	0	-3,107	453	0,002
	No se han asumido varianzas iguales			-3,228	268,465	0,001
1.9. Utilización del LE para la estimulación perceptivo motriz	Se han asumido varianzas iguales	0,991	0,32	0,771	453	0,441
	No se han asumido varianzas iguales			0,769	244,955	0,443

Posteriormente, estos ítems se analizan en función de la edad donde, en algunos de ellos, existen diferencias de varianzas (tabla 5.51.). Así, estas diferencias se encuentran en

los estilos de mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, microenseñanza, diálogo, argumentación y diálogo, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.51. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad. Estimulación perceptivo motriz.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1.1. Utilización del MD para la estimulación perceptivo motriz	12,975	3	451	0
1.2. Utilización del AT para la estimulación perceptivo motriz	2,679	3	451	0,047
1.3. Utilización del ER para la estimulación perceptivo motriz	11,426	3	451	0
1.4. Utilización del M para la estimulación perceptivo motriz	10,908	3	451	0
1.5. Utilización del D para la estimulación perceptivo motriz	2,712	3	451	0,045
1.6. Utilización del AyD para la estimulación perceptivo motriz	6,205	3	451	0
1.7. Utilización del DG para la estimulación perceptivo motriz	1,985	3	451	0,115
1.8. Utilización del RP para la estimulación perceptivo motriz	27,254	3	451	0
1.9. Utilización del LE para la estimulación perceptivo motriz	3,937	3	451	0,009

Los ítems en los que la prueba de homogeneidad de Levene mostró diferencias de varianzas, son sometidos a la prueba de Welch (tabla 5.52.) para ver si existe relación entre las variables, observando que solo existen relaciones significativas en el ítem sobre la utilización de la enseñanza recíproca ($p = .017$) y en el ítem acerca del uso del estilo de resolución de problemas ($p = .004$).

Tabla 5.52. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Estimulación perceptivo motriz.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1.1. Utilización del MD para la estimulación perceptivo motriz	2,287	3	155,358	0,081
1.2. Utilización del AT para la estimulación perceptivo motriz	1,433	3	154,611	0,235
1.3. Utilización del ER para la estimulación perceptivo motriz	3,504	3	151,114	0,017
1.4. Utilización del M para la estimulación perceptivo motriz	2,563	3	161,652	0,057
1.5. Utilización del D para la estimulación perceptivo motriz	0,629	3	149,336	0,597
1.6. Utilización del AyD para la estimulación perceptivo motriz	1,689	3	160,271	0,171
1.7. Utilización del DG para la estimulación perceptivo motriz	4,575	3	158,251	0,004
1.8. Utilización del RP para la estimulación perceptivo motriz	1,293	3	154,776	0,279

Después, se realiza la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.53.), la cual muestra que para el contenido de estimulación perceptivo motriz, los profesores con edades comprendidas entre 31 y 50 años (31-40, $p = .013$; 41-50, $p = .019$), utilizan en mayor medida el estilo de enseñanza recíproca que los profesores más jóvenes (menores de 30 años). Por otro lado, se observa que los profesores mayores de 51 años utilizan en

mayor medida el estilo de resolución de problemas en comparación con los profesores menores de 50 años (<30 , $p=.015$; $31-40$, $p=.047$; $41-50$, $p=.005$).

Tabla 5.53. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Estimulación perceptivo motriz.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1.3. Utilización del ER para la estimulación perceptivo motriz	30 o menos	31-40	-,187*	0,061	0,013
		41-50	-,202*	0,068	0,019
		51 o más	-0,168	0,079	0,152
	31-40	30 o menos	,187*	0,061	0,013
		41-50	-0,015	0,048	0,99
		51 o más	0,019	0,063	0,99
	41-50	30 o menos	,202*	0,068	0,019
		31-40	0,015	0,048	0,99
		51 o más	0,034	0,07	0,963
	51 o más	30 o menos	0,168	0,079	0,152
		31-40	-0,019	0,063	0,99
		41-50	-0,034	0,07	0,963
1.8. Utilización del RP para la estimulación perceptivo motriz	30 o menos	31-40	-0,071	0,065	0,692
		41-50	0,022	0,077	0,992
		51 o más	-,244*	0,08	0,015
	31-40	30 o menos	0,071	0,065	0,692
		41-50	0,093	0,062	0,435
		51 o más	-,173*	0,065	0,047
	41-50	30 o menos	-0,022	0,077	0,992
		31-40	-0,093	0,062	0,435
		51 o más	-,266*	0,078	0,005
	51 o más	30 o menos	,244*	0,08	0,015
		31-40	,173*	0,065	0,047
		41-50	,266*	0,078	0,005

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Respecto a la utilización del descubrimiento guiado para la estimulación perceptivo motriz, se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.54.), ya que la prueba de Levene no mostró diferencias de varianzas ($p>.05$). A pesar de ello, no se encuentran diferencias significativas entre las variables ($p>.05$).

Tabla 5.54. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Estimulación perceptivo motriz.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1.7. Utilización del DG para la estimulación perceptivo motriz	Inter-grupos	1,658	3	0,553	2,318	0,075
	Intra-grupos	107,542	451	0,238		
	Total	109,2	454			

También se analizan estos ítems respecto a la variable de titulación. Así, se al realizar la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.55.) se ven diferencias de varianza en los ítems acerca de la utilización del estilo de mando directo, asignación de tareas, diálogo, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.55. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Estimulación perceptivo motriz.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1.1. Utilización del MD para la estimulación perceptivo motriz	8,13	2	452	0
1.2. Utilización del AT para la estimulación perceptivo motriz	5,334	2	452	0,005
1.3. Utilización del ER para la estimulación perceptivo motriz	2,817	2	452	0,061
1.4. Utilización del M para la estimulación perceptivo motriz	2,622	2	452	0,074
1.5. Utilización del D para la estimulación perceptivo motriz	4,076	2	452	0,018
1.6. Utilización del AyD para la estimulación perceptivo motriz	3,68	2	452	0,026
1.7. Utilización del DG para la estimulación perceptivo motriz	7,05	2	452	0,001
1.8. Utilización del RP para la estimulación perceptivo motriz	12,895	2	452	0
1.9. Utilización del LE para la estimulación perceptivo motriz	8,571	2	452	0

Después, en los ítems en los que se observaron diferencias de varianzas, únicamente se observan diferencias significativas entre las variables en el ítem acerca del uso del estilo de libre exploración ($p = .000$), utilizando para ello la prueba de Welch (tabla 5.56.).

Tabla 5.56. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Estimulación perceptivo motriz.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1.1. Utilización del MD para la estimulación perceptivo motriz	2,385	2	241,163	0,094
1.2. Utilización del AT para la estimulación perceptivo motriz	2,237	2	238,729	0,109
1.5. Utilización del D para la estimulación perceptivo motriz	1,019	2	234,45	0,362
1.6. Utilización del AyD para la estimulación perceptivo motriz	0,844	2	225,326	0,431
1.7. Utilización del DG para la estimulación perceptivo motriz	2,504	2	234,748	0,084
1.8. Utilización del RP para la estimulación perceptivo motriz	3,002	2	238,309	0,052
1.9. Utilización del LE para la estimulación perceptivo motriz	8,54	2	242,096	0

Tras esto, se realiza la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.57.), para conocer entre qué grupos existen dichas diferencias, estando entre licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD) y profesores con ambas titulaciones respecto los profesores que tienen únicamente la diplomatura o el grado de magisterio de Educación Física, siendo los licenciados o graduados en CAFYD ($p=.000$) y los profesores con ambas titulaciones ($p=.018$) los que utilizan el estilo de libre exploración en mayor medida que los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.57. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Estimulación perceptivo motriz.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1.9. Utilización del LE para la estimulación perceptivo motriz	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,229*	0,059	0
		Diplomado y Licenciado	-,147*	0,053	0,018
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,229*	0,059	0
		Diplomado y Licenciado	0,082	0,064	0,403
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,147*	0,053	0,018
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,082	0,064	0,403

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por otro lado, los ítems en los que no se observaron diferencias de varianzas ($p>.05$) son sometidos al test ANOVA (tabla 5.58.), en el que no se observan diferencias significativas entre las variables ($p>.05$).

Tabla 5.58. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Estimulación perceptivo motriz.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1.3. Utilización del ER para la estimulación perceptivo motriz	Inter-grupos	0,275	2	0,138	0,789	0,455
	Intra-grupos	78,859	452	0,174		
	Total	79,134	454			
1.4. Utilización del M para la estimulación perceptivo motriz	Inter-grupos	0,128	2	0,064	0,688	0,503
	Intra-grupos	42,017	452	0,093		
	Total	42,145	454			

Análisis inferencial para el contenido de condición física:

Respecto a las capacidades físicas condicionales, se lleva a cabo el análisis en función de la variable sexo, observando en la prueba de Levene (tabla 5.59.) que no se asume la igualdad de varianzas en el ítem sobre el uso de microenseñanza. Para conocer si existen diferencias significativas entre las variables, se observa la prueba t para muestras independientes, la cual muestra diferencias significativas que indican que el estilo de microenseñanza es utilizado en mayor medida por mujeres que por hombres [$t(343.8)=-2.755$; $p=.017$].

Por otro lado, el resto de ítems, los cuales asumen la igualdad de varianzas ($p>.05$), no muestran diferencias significativas entre las variables a través de la prueba t ($p>.05$).

Tabla 5.59. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Capacidades físicas condicionales.

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
2.1. Utilización del MD para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	0,046	0,83	0,107	453	0,915
	No se han asumido varianzas iguales			0,107	247,273	0,915
2.2. Utilización del AT para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	1,226	0,269	-0,567	453	0,571
	No se han asumido varianzas iguales			-0,56	239,588	0,576
2.3. Utilización del ER para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	8,7	0,003	-1,409	452	0,16
	No se han asumido varianzas iguales			-1,48	272,326	0,14
2.4. Utilización del M para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	26,267	0	-2,395	453	0,017
	No se han asumido varianzas iguales			-2,755	343,847	0,006
2.5. Utilización del D para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	3,671	0,056	-0,937	453	0,349
	No se han asumido varianzas iguales			-0,98	272,481	0,328
2.6. Utilización del AyD para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	0,017	0,897	-0,065	453	0,948
	No se han asumido varianzas iguales			-0,065	247,613	0,948
2.7. Utilización del DG para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	14,076	0	-1,743	453	0,082
	No se han asumido varianzas iguales			-1,817	270,52	0,07
2.8. Utilización del RP para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	0,164	0,686	-0,201	453	0,841
	No se han asumido varianzas iguales			-0,202	248,922	0,84
2.9. Utilización del LE para la condición física	Se han asumido varianzas iguales	0,087	0,768	-0,147	453	0,883
	No se han asumido varianzas iguales			-0,148	250,945	0,882

Después, respecto a la variable edad, se lleva a cabo en primer lugar la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.60.), observando diferencias de varianzas en los estilos de enseñanza de mando directo, asignación de tareas, microenseñanza, diálogo y resolución de problemas ($p < .05$).

Tabla 5.60. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad. Capacidades físicas condicionales.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2.1. Utilización del MD para la condición física	11,583	3	451	0
2.2. Utilización del AT para la condición física	10,715	3	451	0
2.3. Utilización del ER para la condición física	0,035	3	450	0,991
2.4. Utilización del M para la condición física	11,739	3	451	0
2.5. Utilización del D para la condición física	2,644	3	451	0,049
2.6. Utilización del AyD para la condición física	0,887	3	451	0,447
2.7. Utilización del DG para la condición física	0,072	3	451	0,975
2.8. Utilización del RP para la condición física	2,889	3	451	0,035
2.9. Utilización del LE para la condición física	1,064	3	451	0,364

En segundo lugar, se lleva a cabo el test de Welch (tabla 5.61.) en aquellos ítems en los que se observaron diferencias de varianzas, mostrando diferencias significativas entre la variable edad y la utilización del mando directo ($p=.037$) y asignación de tareas ($p=.013$).

Tabla 5.61. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Capacidades físicas condicionales.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
2.1. Utilización del MD para la condición física	2,901	3	157,383	0,037
2.2. Utilización del AT para la condición física	3,944	3	151,756	0,01
2.4. Utilización del M para la condición física	2,444	3	151,974	0,066
2.5. Utilización del D para la condición física	0,688	3	157,246	0,561
2.8. Utilización del RP para la condición física	0,724	3	155,335	0,539

En tercer lugar, se aplica la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.62.) en los ítems donde se vieron diferencias significativas entre las variables, la cual muestra únicamente diferencias entre los diferentes grupos en el ítem acerca del uso de la asignación de tareas para este contenido, siendo los mayores de 51 años los que utilizan el estilo de asignación de tareas en mayor medida que los profesores con edades comprendidas entre los 31 y 50 años (31-40, $p=.04$; 41-50, $p=.006$).

Tabla 5.62. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Capacidades físicas condicionales.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
2.1. Utilización del MD para la condición física	30 o menos	31-40	0,082	0,059	0,509
		41-50	-0,007	0,072	1
		51 o más	0,169	0,071	0,083
	31-40	30 o menos	-0,082	0,059	0,509
		41-50	-0,089	0,056	0,391
		51 o más	0,088	0,055	0,388
	41-50	30 o menos	0,007	0,072	1
		31-40	0,089	0,056	0,391
		51 o más	0,176	0,069	0,053
	51 o más	30 o menos	-0,169	0,071	0,083
		31-40	-0,088	0,055	0,388
		41-50	-0,176	0,069	0,053
2.2. Utilización del AT para la condición física	30 o menos	31-40	0,047	0,059	0,855
		41-50	0,115	0,067	0,314
		51 o más	-0,158	0,087	0,274
	31-40	30 o menos	-0,047	0,059	0,855
		41-50	0,068	0,05	0,539
		51 o más	-,205*	0,075	0,04
	41-50	30 o menos	-0,115	0,067	0,314
		31-40	-0,068	0,05	0,539
		51 o más	-,273*	0,081	0,006
	51 o más	30 o menos	0,158	0,087	0,274
		31-40	,205*	0,075	0,04
		41-50	,273*	0,081	0,006

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por otro lado, los ítems donde no se observaron diferencias de varianzas para el contenido de capacidades físicas condicionales (estilos de enseñanza recíproca, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y libre exploración) son sometidos al test ANOVA (tabla 5.63.), donde no se observa en ninguno de ellos diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.63. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Capacidades físicas condicionales.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2.3. Utilización del ER para la condición física	Inter-grupos	0,004	3	0,001	0,009	0,999
	Intra-grupos	72,756	450	0,162		
	Total	72,76	453			
2.6. Utilización del AyD para la condición física	Inter-grupos	0,07	3	0,023	0,229	0,876
	Intra-grupos	45,987	451	0,102		
	Total	46,057	454			
2.7. Utilización del DG para la condición física	Inter-grupos	0,011	3	0,004	0,018	0,997
	Intra-grupos	90,649	451	0,201		
	Total	90,659	454			
2.9. Utilización del LE para la condición física	Inter-grupos	0,065	3	0,022	0,276	0,842
	Intra-grupos	35,592	451	0,079		
	Total	35,657	454			

Respecto la variable de titulación, se observan diferencias de varianzas en los ítems acerca del uso del mando directo, enseñanza recíproca, microenseñanza, diálogo, descubrimiento guiado, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$) a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.64.).

Tabla 5.64. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Capacidades físicas condicionales.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2.1. Utilización del MD para la condición física	14,977	2	452	0
2.2. Utilización del AT para la condición física	1,713	2	452	0,182
2.3. Utilización del ER para la condición física	3,018	2	451	0,05
2.4. Utilización del M para la condición física	8,872	2	452	0
2.5. Utilización del D para la condición física	5,793	2	452	0,003
2.6. Utilización del AyD para la condición física	1,756	2	452	0,174
2.7. Utilización del DG para la condición física	11,443	2	452	0
2.8. Utilización del RP para la condición física	15,903	2	452	0
2.9. Utilización del LE para la condición física	41,477	2	452	0

En los ítems donde existen diferencias de varianza, se observan diferencias significativas entre titulación y el uso del mando directo ($p = .024$), resolución de problemas ($p = .022$) y libre exploración ($p = .000$) a través de la prueba de Welch (tabla 5.65.).

Tabla 5.65. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Capacidades físicas condicionales.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
2.1. Utilización del MD para la condición física	3,784	2	245,916	0,024
2.3. Utilización del ER para la condición física	0,767	2	244,863	0,465
2.4. Utilización del M para la condición física	2,155	2	220,519	0,118
2.5. Utilización del D para la condición física	1,503	2	248,466	0,224
2.7. Utilización del DG para la condición física	2,725	2	250,325	0,067
2.8. Utilización del RP para la condición física	3,861	2	252,772	0,022
2.9. Utilización del LE para la condición física	8,839	2	259,524	0

Así, a través de la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.66.), se analizan los ítems anteriores, mostrando que son los profesores con ambas titulaciones los que utilizan más el estilo de mando directo para este contenido que los licenciados o graduados en CAFYD ($p=.018$), además de utilizar más el estilo de resolución de problemas que los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.048$). Sin embargo, son los licenciados o graduados en CAFYD ($p=.004$) y los profesores con ambas titulaciones ($p=.000$) los que utilizan en mayor medida el estilo de libre exploración que los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.66. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Capacidades físicas condicionales.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
2.1. Utilización del MD para la condición física	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,064	0,048	0,378
		Diplomado y Licenciado	-0,086	0,049	0,178
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,064	0,048	0,378
		Diplomado y Licenciado	-,150*	0,055	0,018
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	0,086	0,049	0,178
		Licenciado/ Grado CAFYD	,150*	0,055	0,018
2.8. Utilización del RP para la condición física	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-0,114	0,049	0,053
		Diplomado y Licenciado	-,105*	0,044	0,048
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	0,114	0,049	0,053
		Diplomado y Licenciado	0,009	0,05	0,981
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,105*	0,044	0,048
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,009	0,05	0,981
2.9. Utilización del LE para la condición física	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,101*	0,031	0,004
		Diplomado y Licenciado	-,115*	0,028	0
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,101*	0,031	0,004
		Diplomado y Licenciado	-0,013	0,025	0,849
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,115*	0,028	0
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,013	0,025	0,849

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por último, se analizan a través de ANOVA (tabla 5.67.) aquellos ítems en los que no se encuentran diferencias de varianzas ($p > .05$), sin obtener ningún dato significativo ($p > .05$).

Tabla 5.67. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Capacidades físicas condicionales.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
2.2. Utilización del AT para la condición física	Inter-grupos	0,172	2	0,086	0,43	0,651
	Intra-grupos	90,487	452	0,2		
	Total	90,659	454			
2.6. Utilización del AyD para la condición física	Inter-grupos	0,09	2	0,045	0,444	0,642
	Intra-grupos	45,967	452	0,102		
	Total	46,057	454			

Análisis inferencial para el contenido de la formación deportiva básica:

En este apartado se analiza, en primer lugar, el uso de estilos de enseñanza para la formación deportiva básica en función de la variable sexo (tabla 5.68.), donde a través de la prueba de homogeneidad de Levene no se asume la igualdad de varianzas en ninguno de los ítems ($p < .05$) salvo en el ítem acerca de la utilización del estilo de argumentación y diálogo ($p > .05$). En los estilos de enseñanza donde no se asume la igualdad de varianzas, al observar la prueba t, se muestran diferencias significativas en el ítem acerca del uso del mando directo [$t(453) = -2.635$; $p = .009$], asignación de tareas [$t(274.9) = 2.227$; $p = .027$] y enseñanza recíproca [$t(265) = -2.249$; $p = .025$], siendo el mando directo y la enseñanza recíproca más utilizados por mujeres, mientras que los hombres utilizan más el estilo de asignación de tareas.

En el ítem sobre el uso de la argumentación y diálogo donde se asume la igualdad de varianzas ($p > .05$), no se observan diferencias significativas a través de la prueba t ($p > .05$).

Tabla 5.68. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo. Formación deportiva básica.

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
3.1. Utilización del MD para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	20,287	0	-2,737	453	0,006
	No se han asumido varianzas iguales			-2,635	227,306	0,009
3.2. Utilización del AT para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	21,709	0	2,121	453	0,034
	No se han asumido varianzas iguales			2,227	274,96	0,027
3.3. Utilización del ER para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	23,803	0	-2,175	453	0,03
	No se han asumido varianzas iguales			-2,249	265,397	0,025
3.4. Utilización del M para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	11,578	0,001	-1,617	453	0,107
	No se han asumido varianzas iguales			-1,718	282,889	0,087
3.5. Utilización del D para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	12,676	0	-1,687	453	0,092
	No se han asumido varianzas iguales			-1,796	284,399	0,073
3.6. Utilización del AyD para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	2,957	0,086	-0,84	453	0,401
	No se han asumido varianzas iguales			-0,868	264,55	0,386
3.7. Utilización del DG para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	9,163	0,003	-1,374	453	0,17
	No se han asumido varianzas iguales			-1,384	250,111	0,168
3.8. Utilización del RP para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	14,339	0	-1,697	453	0,09
	No se han asumido varianzas iguales			-1,724	255,108	0,086
3.9. Utilización del LE para la formación deportiva	Se han asumido varianzas iguales	9,139	0,003	-1,443	453	0,15
	No se han asumido varianzas iguales			-1,517	276,027	0,13

Respecto a la variable de edad, la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.69.) muestra que los estilos donde existen diferencias de varianzas son el mando directo, asignación de tareas, microenseñanza, argumentación y diálogo, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.69. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad. Formación deportiva básica.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3.1. Utilización del MD para la formación deportiva	8,056	3	451	0
3.2. Utilización del AT para la formación deportiva	17,112	3	451	0
3.3. Utilización del ER para la formación deportiva	1,621	3	451	0,184
3.4. Utilización del M para la formación deportiva	5,589	3	451	0,001
3.5. Utilización del D para la formación deportiva	0,465	3	451	0,707
3.6. Utilización del AyD para la formación deportiva	3,457	3	451	0,016
3.7. Utilización del DG para la formación deportiva	1,791	3	451	0,148
3.8. Utilización del RP para la formación deportiva	6,403	3	451	0
3.9. Utilización del LE para la formación deportiva	10,967	3	451	0

Así, a través de la prueba de Welch (tabla 5.70.), en los ítems donde se vieron diferencias de varianzas, se observan diferencias significativas entre las variables en el estilo de mando directo ($p=.033$), asignación de tareas ($p=.013$) y libre exploración ($p=.038$).

Tabla 5.70. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Formación deportiva básica.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
3.1. Utilización del MD para la formación deportiva	2,998	3	154,519	0,033
3.2. Utilización del AT para la formación deportiva	3,713	3	156,674	0,013
3.4. Utilización del M para la formación deportiva	1,377	3	154,16	0,252
3.6. Utilización del AyD para la formación deportiva	0,841	3	156,317	0,473
3.8. Utilización del RP para la formación deportiva	1,51	3	155,386	0,214
3.9. Utilización del LE para la formación deportiva	2,873	3	154,246	0,038

Después, se realiza la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.71.) para así conocer las diferencias entre los diferentes grupos de edad, observando que el estilo de mando directo es más utilizado por profesores jóvenes, menores de 30 años, que por profesores mayores de 51 años ($p=.034$). Sin embargo, el estilo de asignación de tareas, es más utilizado por profesores con edades comprendidas entre 31 y 40 años que por profesores de entre 41 y 50 años ($p=.008$).

Respecto al estilo de enseñanza de libre exploración, no se observan diferencias entre grupos ($p>.05$).

Tabla 5.71. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad. Formación deportiva básica.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
3.1. Utilización del MD para la formación deportiva	30 o menos	31-40	0,165	0,064	0,052
		41-50	0,122	0,075	0,368
		51 o más	,225*	0,082	0,034
	31-40	30 o menos	-0,165	0,064	0,052
		41-50	-0,043	0,058	0,883
		51 o más	0,06	0,066	0,802
	41-50	30 o menos	-0,122	0,075	0,368
		31-40	0,043	0,058	0,883
		51 o más	0,103	0,077	0,548
	51 o más	30 o menos	-,225*	0,082	0,034
		31-40	-0,06	0,066	0,802
		41-50	-0,103	0,077	0,548
3.2. Utilización del AT para la formación deportiva	30 o menos	31-40	-0,051	0,059	0,829
		41-50	0,112	0,064	0,307
		51 o más	-0,048	0,083	0,937
	31-40	30 o menos	0,051	0,059	0,829
		41-50	,162*	0,05	0,008
		51 o más	0,002	0,073	1
	41-50	30 o menos	-0,112	0,064	0,307
		31-40	-,162*	0,05	0,008
		51 o más	-0,16	0,077	0,164
	51 o más	30 o menos	0,048	0,083	0,937
		31-40	-0,002	0,073	1
		41-50	0,16	0,077	0,164
3.9. Utilización del LE para la formación deportiva	30 o menos	31-40	-0,061	0,057	0,707
		41-50	-0,155	0,06	0,053
		51 o más	-0,035	0,077	0,969
	31-40	30 o menos	0,061	0,057	0,707
		41-50	-0,094	0,043	0,124
		51 o más	0,026	0,065	0,979
	41-50	30 o menos	0,155	0,06	0,053
		31-40	0,094	0,043	0,124
		51 o más	0,12	0,068	0,297
	51 o más	30 o menos	0,035	0,077	0,969
		31-40	-0,026	0,065	0,979
		41-50	-0,12	0,068	0,297

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por último, en los ítems en los que no se observaron diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene, se aplicó el test ANOVA (tabla 5.72.) sin obtener ninguna diferencia significativa entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.72. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Formación deportiva básica.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3.3. Utilización del ER para la formación deportiva	Inter-grupos	0,272	3	0,091	0,394	0,757
	Intra-grupos	103,759	451	0,23		
	Total	104,031	454			
3.5. Utilización del D para la formación deportiva	Inter-grupos	0,054	3	0,018	0,114	0,952
	Intra-grupos	70,311	451	0,156		
	Total	70,365	454			
3.7. Utilización del DG para la formación deportiva	Inter-grupos	0,478	3	0,159	0,641	0,589
	Intra-grupos	112,058	451	0,248		
	Total	112,536	454			

Respecto a la variable de titulación, se muestran diferencias de varianzas a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.73.) en los ítems acerca de la utilización de los estilos de asignación de tareas, enseñanza recíproca, microenseñanza, diálogo, descubrimiento guiado y resolución de problemas ($p < .05$).

Tabla 5.73. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Formación Deportiva Básica.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
3.1. Utilización del MD para la formación deportiva	0,161	2	452	0,851
3.2. Utilización del AT para la formación deportiva	4,388	2	452	0,013
3.3. Utilización del ER para la formación deportiva	7,616	2	452	0,001
3.4. Utilización del M para la formación deportiva	8,812	2	452	0
3.5. Utilización del D para la formación deportiva	6,503	2	452	0,002
3.6. Utilización del AyD para la formación deportiva	1,404	2	452	0,247
3.7. Utilización del DG para la formación deportiva	12,557	2	452	0
3.8. Utilización del RP para la formación deportiva	16,673	2	452	0
3.9. Utilización del LE para la formación deportiva	2,659	2	452	0,071

De estos ítems, se observan diferencias significativas entre las variables a través de la prueba de Welch (tabla 5.74.) en el ítem acerca de la utilización de la enseñanza recíproca ($p=.047$), descubrimiento guiado ($p=.03$) y resolución de problemas ($p=.027$).

Tabla 5.74. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Formación Deportiva Básica.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
3.2. Utilización del AT para la formación deportiva	1,171	2	232,254	0,312
3.3. Utilización del ER para la formación deportiva	3,099	2	232,813	0,047
3.4. Utilización del M para la formación deportiva	2,163	2	231,239	0,117
3.5. Utilización del D para la formación deportiva	1,592	2	249,37	0,206
3.7. Utilización del DG para la formación deportiva	3,554	2	238,961	0,03
3.8. Utilización del RP para la formación deportiva	3,669	2	238,8	0,027

Así, se lleva a cabo la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.75.) para conocer entre qué grupos se encuentran dichas diferencias, estando éstas entre diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y licenciados o graduados en CAFYD para el uso de la enseñanza recíproca ($p=.036$), siendo los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física utilizan en mayor medida este estilo que los licenciados o graduados en CAFYD. También existen diferencias entre profesores con ambas titulaciones y diplomados o graduados en magisterio de Educación Física para el uso del estilo de descubrimiento guiado ($p=.025$) y resolución de problemas ($p=.042$), siendo los profesores con ambas titulaciones los que más utilizan ambos estilos en comparación con los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.75. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Formación Deportiva Básica.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
3.3. Utilización del ER para la formación deportiva	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	,150*	0,06	0,036
		Diplomado y Licenciado	0,043	0,051	0,673
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-,150*	0,06	0,036
		Diplomado y Licenciado	-0,106	0,065	0,234
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-0,043	0,051	0,673
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,106	0,065	0,234
3.7. Utilización del DG para la formación deportiva	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-0,029	0,061	0,885
		Diplomado y Licenciado	-,139*	0,053	0,025
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	0,029	0,061	0,885
		Diplomado y Licenciado	-0,11	0,065	0,215
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,139*	0,053	0,025
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,11	0,065	0,215
3.8. Utilización del RP para la formación deportiva	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,016	0,061	0,963
		Diplomado y Licenciado	-,125*	0,052	0,042
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,016	0,061	0,963
		Diplomado y Licenciado	-0,141	0,064	0,074
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,125*	0,052	0,042
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,141	0,064	0,074

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

El resto de ítems, donde no se observaron diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene ($p > .05$), no muestran diferencias significativas con la variable de titulación ($p > .05$), las cuales fueron analizadas a través del test ANOVA (tabla 5.76.).

Tabla 5.76. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación. Formación Deportiva Básica.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3.1. Utilización del MD para la formación deportiva	Inter-grupos	0,018	2	0,009	0,04	0,961
	Intra-grupos	99,134	452	0,219		
	Total	99,152	454			
3.6. Utilización del AyD para la formación deportiva	Inter-grupos	0,095	2	0,047	0,329	0,72
	Intra-grupos	65,189	452	0,144		
	Total	65,284	454			
3.9. Utilización del LE para la formación deportiva	Inter-grupos	0,201	2	0,101	0,626	0,535
	Intra-grupos	72,599	452	0,161		
	Total	72,8	454			

Análisis inferencial para el contenido de actividad física y salud:

El uso de los estilos de enseñanza para el contenido de actividad física y salud se analiza primero en función del sexo, donde a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.77.), no se asume la igualdad de varianzas en los ítems sobre el uso del mando directo, enseñanza recíproca, microenseñanza y descubrimiento guiado ($p < .05$). Al acudir a la prueba t para muestras independientes se observan diferencias significativas en los ítems acerca del uso del mando directo [$t(262) = -2.254$; $p = .025$], enseñanza recíproca [$t(317.5) = -3.347$; $p = .001$] y descubrimiento guiado [$t(233) = 2.471$; $p = .014$], siendo todos ellos más utilizados por mujeres que por hombres.

Los ítems donde se asume la igualdad de varianzas ($p > .05$), al observar la prueba t, no se muestran diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.77. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo. Actividad física para la salud.

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
4.1. Utilización del MD para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	24,421	0	-2,191	453	0,029
	No se han asumido varianzas iguales			-2,254	262,27	0,025
4.2. Utilización del AT para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	1,006	0,316	-0,483	453	0,629
	No se han asumido varianzas iguales			-0,485	248,748	0,628
4.3. Utilización del ER para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	45,63	0	-3,005	453	0,003
	No se han asumido varianzas iguales			-3,347	317,533	0,001
4.4. Utilización del M para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	13,623	0	-1,767	453	0,078
	No se han asumido varianzas iguales			-1,959	313,996	0,051
4.5. Utilización del D para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	0,137	0,711	-0,182	453	0,855
	No se han asumido varianzas iguales			-0,183	246,827	0,855
4.6. Utilización del AyD para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	0,374	0,541	-0,295	453	0,768
	No se han asumido varianzas iguales			-0,295	246,879	0,768
4.7. Utilización del DG para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	14,912	0	2,536	453	0,012
	No se han asumido varianzas iguales			2,471	233,158	0,014
4.8. Utilización del RP para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	4,034	0,045	-0,97	453	0,332
	No se han asumido varianzas iguales			-0,997	261,636	0,32
4.9. Utilización del LE para la AF para la salud	Se han asumido varianzas iguales	0,143	0,705	-0,188	453	0,851
	No se han asumido varianzas iguales			-0,189	249,233	0,85

Respecto la edad, la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.78.) muestra diferencias de varianza entre los estilos de mando directo, asignación de tareas, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.78. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad. Actividad física y salud.

Ítems	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
4.1. Utilización del MD para la AF para la salud	6,944	3	451	0
4.2. Utilización del AT para la AF para la salud	7,526	3	451	0
4.3. Utilización del ER para la AF para la salud	1,4	3	451	0,242
4.4. Utilización del M para la AF para la salud	0,254	3	451	0,859
4.5. Utilización del D para la AF para la salud	1,689	3	451	0,169
4.6. Utilización del AyD para la AF para la salud	6,469	3	451	0
4.7. Utilización del DG para la AF para la salud	5,742	3	451	0,001
4.8. Utilización del RP para la AF para la salud	13,773	3	451	0
4.9. Utilización del LE para la AF para la salud	2,86	3	451	0,037

En estos ítems con diferencias de varianzas, se observan diferencias significativas respecto al uso de los estilos de enseñanza de argumentación y diálogo ($p=.024$) y resolución de problemas ($p=.022$) a través de la prueba de Welch (tabla 5.79.).

Tabla 5.79. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Actividad física y salud.

Ítems	Estadístico	g1	g2	Sig.
4.1. Utilización del MD para la AF para la salud	1,36	3	156,055	0,257
4.2. Utilización del AT para la AF para la salud	1,273	3	157,021	0,286
4.6. Utilización del AyD para la AF para la salud	3,247	3	154,513	0,024
4.7. Utilización del DG para la AF para la salud	1,222	3	155,51	0,304
4.8. Utilización del RP para la AF para la salud	3,307	3	159,744	0,022
4.9. Utilización del LE para la AF para la salud	0,734	3	156,39	0,533

Después, en los ítems donde se observaron diferencias significativas a través de la prueba de Welch, (argumentación y diálogo y resolución de problemas), se realiza la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.80.), observando que los profesores con edades comprendidas entre 41 y 50 años utilizan más el estilo de argumentación y diálogo que los profesores más jóvenes, menores de 30 años ($p=.011$). Sin embargo, los profesores más jóvenes, menores de 30 años, utilizan más el estilo de resolución de problemas para este contenido que los profesores más mayores, con edades comprendidas entre 31 y 40 años ($p=.021$).

Tabla 5.80. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad. Actividad física y salud.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
4.6. Utilización del AyD para la AF para la salud	30 o menos	31-40	-0,138	0,065	0,149
		41-50	-,235*	0,075	0,011
		51 o más	-0,134	0,089	0,44
	31-40	30 o menos	0,138	0,065	0,149
		41-50	-0,097	0,059	0,363
		51 o más	0,004	0,076	1
	41-50	30 o menos	,235*	0,075	0,011
		31-40	0,097	0,059	0,363
		51 o más	0,101	0,085	0,637
	51 o más	30 o menos	0,134	0,089	0,44
		31-40	-0,004	0,076	1
		41-50	-0,101	0,085	0,637
48. Utilización del RP para la AF para la salud	30 o menos	31-40	,143*	0,049	0,021
		41-50	0,039	0,056	0,903
		51 o más	0,111	0,072	0,422
	31-40	30 o menos	-,143*	0,049	0,021
		41-50	-0,104	0,05	0,163
		51 o más	-0,032	0,067	0,964
	41-50	30 o menos	-0,039	0,056	0,903
		31-40	0,104	0,05	0,163
		51 o más	0,072	0,073	0,755
	51 o más	30 o menos	-0,111	0,072	0,422
		31-40	0,032	0,067	0,964
		41-50	-0,072	0,073	0,755

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Al llevar a cabo el test ANOVA (tabla 5.81.) en aquellos ítems donde no se encontraron diferencias de varianzas ($p > .05$), no se encontraron diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.81. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Actividad física y salud.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
4.3. Utilización del ER para la AF para la salud	Inter-grupos	0,168	3	0,056	0,328	0,805
	Intra-grupos	77,291	451	0,171		
	Total	77,459	454			
4.4. Utilización del M para la AF para la salud	Inter-grupos	0,02	3	0,007	0,066	0,978
	Intra-grupos	46,806	451	0,104		
	Total	46,826	454			
4.5. Utilización del D para la AF para la salud	Inter-grupos	0,878	3	0,293	1,238	0,295
	Intra-grupos	106,582	451	0,236		
	Total	107,459	454			

En función de la titulación, se observan diferencias de varianzas a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.82.) en los ítems sobre el uso del diálogo, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.82. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Actividad física y salud.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
4.1. Utilización del MD para la AF para la salud	1,782	2	452	0,17
4.2. Utilización del AT para la AF para la salud	2,936	2	452	0,054
4.3. Utilización del ER para la AF para la salud	1,503	2	452	0,224
4.4. Utilización del M para la AF para la salud	1,823	2	452	0,163
4.5. Utilización del D para la AF para la salud	4,405	2	452	0,013
4.6. Utilización del AyD para la AF para la salud	4,358	2	452	0,013
4.7. Utilización del DG para la AF para la salud	5,534	2	452	0,004
4.8. Utilización del RP para la AF para la salud	0,401	2	452	0,67
4.9. Utilización del LE para la AF para la salud	7,388	2	452	0,001

De estos estilos, únicamente se observan diferencias significativas entre el uso de la argumentación y diálogo en función de la titulación ($p = .003$), a través de la prueba de Welch (tabla I5.83.).

Tabla 5.83. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Actividad física y salud.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
4.5. Utilización del D para la AF para la salud	1,211	2	237,457	0,3
4.6. Utilización del AyD para la AF para la salud	5,941	2	239,001	0,003
4.7. Utilización del DG para la AF para la salud	1,207	2	242,939	0,301
4.9. Utilización del LE para la AF para la salud	1,805	2	249,897	0,167

Para conocer entre qué titulaciones existen diferencias para el ítem sobre el uso de la argumentación y diálogo para el contenido de actividad física y salud, se lleva a cabo la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.84.), observando que son los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.006$) y los licenciados o graduados en CAFYD ($p=.011$) quienes utilizan más el estilo de argumentación y diálogo para la enseñanza de dicho contenido en comparación con los profesores con ambas titulaciones.

Tabla 5.84. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación. Actividad física y salud.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
4.6. Utilización del AyD para la AF para la salud	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-0,024	0,059	0,915
		Diplomado y Licenciado	,164*	0,053	0,006
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	0,024	0,059	0,915
		Diplomado y Licenciado	,188*	0,065	0,011
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,164*	0,053	0,006
		Licenciado/ Grado CAFYD	-,188*	0,065	0,011

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Los ítems con igualdad de varianzas ($p>.05$) son sometidos al test ANOVA (tabla 5.85.), sin encontrar ninguna diferencia significativa entre las variables ($p>.05$).

Tabla 5.85. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación. Actividad física y salud.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
4.1. Utilización del MD para la AF para la salud	Inter-grupos	0,239	2	0,119	0,505	0,604
	Intra-grupos	106,742	452	0,236		
	Total	106,98	454			
4.2. Utilización del AT para la AF para la salud	Inter-grupos	0,594	2	0,297	1,263	0,284
	Intra-grupos	106,386	452	0,235		
	Total	106,98	454			
4.3. Utilización del ER para la AF para la salud	Inter-grupos	0,128	2	0,064	0,375	0,687
	Intra-grupos	77,331	452	0,171		
	Total	77,459	454			
4.4. Utilización del M para la AF para la salud	Inter-grupos	0,093	2	0,046	0,448	0,639
	Intra-grupos	46,734	452	0,103		
	Total	46,826	454			
4.8. Utilización del RP para la AF para la salud	Inter-grupos	0,037	2	0,019	0,104	0,901
	Intra-grupos	81,268	452	0,18		
	Total	81,305	454			

Análisis inferencial para el contenido de interacción social:

Por último, el uso de los estilos de enseñanza para el contenido de interacción social se analiza en función del sexo, donde al observar la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.86.), no se asume la igualdad de varianzas en los estilos de enseñanza recíproca, microenseñanza y descubrimiento guiado ($p < .05$). De entre estos estilos, únicamente existen diferencias significativas en el ítem referente al uso del estilo de enseñanza recíproca, el cual es más utilizado por mujeres [$t(260.5) = -2.089$; $p = .038$].

En el resto de ítems se asume la igualdad de varianzas ($p > .05$), donde al mirar los resultados obtenidos en la prueba t, no se observa ninguna diferencia significativa entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.86. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo. Interacción social.

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
5.1. Utilización del MD para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	0	0,984	-0,01	453	0,992
	No se han asumido varianzas iguales			-0,01	246,095	0,992
5.2. Utilización del AT para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	2,465	0,117	0,853	453	0,394
	No se han asumido varianzas iguales			0,845	241,235	0,399
5.3. Utilización del ER para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	20,901	0	-2,037	453	0,042
	No se han asumido varianzas iguales			-2,089	260,554	0,038
5.4. Utilización del M para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	8,786	0,003	-1,425	453	0,155
	No se han asumido varianzas iguales			-1,517	284,105	0,13
5.5. Utilización del D para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	1,928	0,166	-0,663	453	0,508
	No se han asumido varianzas iguales			-0,667	250,245	0,505
5.6. Utilización del AyD para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	0,173	0,678	-0,206	453	0,837
	No se han asumido varianzas iguales			-0,206	247,804	0,837
5.7. Utilización del DG para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	5,345	0,021	1,645	453	0,101
	No se han asumido varianzas iguales			1,63	241,251	0,104
5.8. Utilización del RP para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	1,178	0,278	0,599	453	0,549
	No se han asumido varianzas iguales			0,597	243,812	0,551
5.9. Utilización del LE para la interacción social	Se han asumido varianzas iguales	0,319	0,573	0,291	453	0,771
	No se han asumido varianzas iguales			0,29	244,413	0,772

Respecto a la variable de edad, existen diferencias de varianzas (tabla 5.87.) en los ítems acerca del uso del mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, microenseñanza, diálogo, argumentación y diálogo y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.87. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad. Interacción social.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
5.1. Utilización del MD para la interacción social	6,374	3	451	0
5.2. Utilización del AT para la interacción social	14,21	3	451	0
5.3. Utilización del ER para la interacción social	4,394	3	451	0,005
5.4. Utilización del M para la interacción social	3,416	3	451	0,017
5.5. Utilización del D para la interacción social	4,683	3	451	0,003
5.6. Utilización del AyD para la interacción social	19,632	3	451	0
5.7. Utilización del DG para la interacción social	2,151	3	451	0,093
5.8. Utilización del RP para la interacción social	1,008	3	451	0,389
5.9. Utilización del LE para la interacción social	7,566	3	451	0

De estos ítems, en los que existen diferencias de varianzas, se observan diferencias significativas a través de la prueba de Welch (tabla 5.88.) en los estilos de asignación de tareas ($p=.042$) y argumentación y diálogo ($p=.006$).

Tabla 5.88. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch). Interacción social.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
5.1. Utilización del MD para la interacción social	1,763	3	165,663	0,156
5.2. Utilización del AT para la interacción social	2,793	3	154,886	0,042
5.3. Utilización del ER para la interacción social	1,264	3	152,292	0,289
5.4. Utilización del M para la interacción social	0,823	3	151,31	0,483
5.5. Utilización del D para la interacción social	0,971	3	155,174	0,408
5.6. Utilización del AyD para la interacción social	4,369	3	155,099	0,006
5.9. Utilización del LE para la interacción social	1,594	3	156,13	0,193

Así, a través de la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.89.) las diferencias entre grupos se encuentran únicamente en el estilo de enseñanza de argumentación y diálogo, siendo los profesores con edades comprendidas entre 41 y 50 años los que utilizan más este estilo que los profesores más jóvenes, con edades menores de 40 años (<30 , $p=.007$; $31-40$, $p=.028$).

Tabla 5.89. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad. Interacción social.

Ítems	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
5.2. Utilización del AT para la interacción social	30 o menos	31-40	0,127	0,059	0,137
		41-50	0,169	0,072	0,091
		51 o más	0,208	0,085	0,076
	31-40	30 o menos	-0,127	0,059	0,137
		41-50	0,042	0,061	0,903
		51 o más	0,081	0,077	0,716
	41-50	30 o menos	-0,169	0,072	0,091
		31-40	-0,042	0,061	0,903
		51 o más	0,039	0,087	0,969
	51 o más	30 o menos	-0,208	0,085	0,076
		31-40	-0,081	0,077	0,716
		41-50	-0,039	0,087	0,969
5.6. Utilización del AyD para la interacción social	30 o menos	31-40	-0,085	0,063	0,544
		41-50	-,227*	0,069	0,007
		51 o más	-0,078	0,086	0,801
	31-40	30 o menos	0,085	0,063	0,544
		41-50	-,143*	0,051	0,028
		51 o más	0,006	0,072	1
	41-50	30 o menos	,227*	0,069	0,007
		31-40	,143*	0,051	0,028
		51 o más	0,149	0,077	0,222
	51 o más	30 o menos	0,078	0,086	0,801
		31-40	-0,006	0,072	1
		41-50	-0,149	0,077	0,222

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por otro lado, respecto a los ítems en los que no se encontraron diferencias de varianzas ($p > .05$), se analizan a través del test ANOVA (tabla 5.90.) sin encontrar ninguna diferencia significativa entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.90. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad. Interacción social.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
5.7. Utilización del DG para la interacción social	Inter-grupos	0,414	3	0,138	0,563	0,64
	Intra-grupos	110,566	451	0,245		
	Total	110,98	454			
5.8. Utilización del RP para la interacción social	Inter-grupos	0,189	3	0,063	0,256	0,857
	Intra-grupos	110,792	451	0,246		
	Total	110,98	454			

Por último, respecto a la variable de titulación, son los ítems sobre el uso de la asignación de tareas, enseñanza recíproca, microenseñanza, diálogo, resolución de problemas y libre exploración, los que muestran diferencias de varianzas a través de la prueba de homogeneidad de Levene ($p < .05$) (tabla 5.91.).

Tabla 5.91. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación. Interacción social.

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
5.1. Utilización del MD para la interacción social	0,242	2	452	0,786
5.2. Utilización del AT para la interacción social	11,735	2	452	0
5.3. Utilización del ER para la interacción social	4,321	2	452	0,014
5.4. Utilización del M para la interacción social	22,881	2	452	0
5.5. Utilización del D para la interacción social	4,49	2	452	0,012
5.6. Utilización del AyD para la interacción social	0,692	2	452	0,501
5.7. Utilización del DG para la interacción social	2,024	2	452	0,133
5.8. Utilización del RP para la interacción social	12,193	2	452	0
5.9. Utilización del LE para la interacción social	18,977	2	452	0

De estos ítems, al realizar la prueba de Welch (tabla 5.92.), se observan diferencias entre el estilo de asignación de tareas ($p = .016$), microenseñanza ($p = .007$), y libre exploración ($p = .000$) y la variable de titulación.

Tabla 5.92. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch). Interacción social.

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
5.2. Utilización del AT para la interacción social	4,19	2	234,003	0,016
5.3. Utilización del ER para la interacción social	1,273	2	236,239	0,282
5.4. Utilización del M para la interacción social	5,007	2	229,991	0,007
5.5. Utilización del D para la interacción social	1,188	2	241,159	0,307
5.8. Utilización del RP para la interacción social	2,197	2	242,377	0,113
5.9. Utilización del LE para la interacción social	8,432	2	244,468	0

Después, la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.93.) muestra que dichas diferencias se encuentran entre el grupo de diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y profesores con ambas titulaciones ($p=.012$), siendo los profesores diplomados o graduados en magisterios de Educación Física los que más utilizan la asignación de tareas para la interacción social en comparación con los profesores con ambas titulaciones.

También, hay diferencias significativas entre diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.006$) y licenciados o graduados en CAFYD ($p=.04$) respecto los profesores con ambas titulaciones, siendo los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y los licenciados o graduados en CAFYD los que más utilizan el estilo de microenseñanza para este contenido en comparación con los profesores con ambas titulaciones.

Por último, se observan diferencias significativas entre licenciados o graduados en CAFYD ($p=.006$) y profesores con ambas titulaciones ($p=.001$) respecto a los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física, siendo los licenciados o graduados en CAFYD y los profesores con ambas titulaciones los que utilizan en mayor medida el estilo de libre exploración frente a los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.93. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Interacción social.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Utilización del AT para la interacción social	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,072	0,059	0,443
		Diplomado y Licenciado	,151*	0,053	0,012
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,072	0,059	0,443
		Diplomado y Licenciado	0,079	0,065	0,445
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,151*	0,053	0,012
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,079	0,065	0,445
Utilización del M para la interacción social	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,01	0,04	0,968
		Diplomado y Licenciado	,131*	0,042	0,006
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,01	0,04	0,968
		Diplomado y Licenciado	,121*	0,05	0,04
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,131*	0,042	0,006
		Licenciado/ Grado CAFYD	-,121*	0,05	0,04
Utilización del LE para la interacción social	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,181*	0,058	0,006
		Diplomado y Licenciado	-,190*	0,052	0,001
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,181*	0,058	0,006
		Diplomado y Licenciado	-0,01	0,061	0,986
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,190*	0,052	0,001
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,01	0,061	0,986

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Respecto a los ítems donde no se observaron diferencias de varianzas a través de la prueba de homogeneidad de Levene ($p > .05$), no se muestran diferencias significativas entre las variables ($p > .05$) a través del test ANOVA (tabla 5.94.).

Tabla 5.94. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación. Interacción social.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
5.1. Utilización del MD para la interacción social	Inter-grupos	0,012	2	0,006	0,061	0,941
	Intra-grupos	42,925	452	0,095		
	Total	42,936	454			
5.6. Utilización del AyD para la interacción social	Inter-grupos	0,075	2	0,038	0,175	0,839
	Intra-grupos	96,848	452	0,214		
	Total	96,923	454			
5.7. Utilización del DG para la interacción social	Inter-grupos	0,225	2	0,112	0,459	0,632
	Intra-grupos	110,755	452	0,245		
	Total	110,98	454			

De esta forma, se analiza la dimensión IV en función de las diferentes variables independientes. En función del sexo, se lleva a cabo la prueba t-Student (tabla 5.95.), donde a través de la prueba de homogeneidad de Levene se observan diferencias de varianzas ($p < .05$). Así, se acude a la prueba t, la cual muestra diferencias entre la dimensión IV y el sexo ($p = .014$).

Tabla 5.95. Dimensión IV (D4): Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Sexo D4	Se han asumido varianzas iguales	9,886	0,002	-2,241	453	0,026
	No se han asumido varianzas iguales			-2,474	310,643	0,014

Después, se analiza esta dimensión en función de las variables de edad y titulación a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.96), donde no se observan diferencias de varianzas ($p > .05$).

Tabla 5.96. Dimensión IV (D4): Prueba de homogeneidad de Levene.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Edad D4	1,833	3	451	0,14
Titulación D4	1,288	2	452	0,277

Por esta razón, se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.97.) para las variables de edad y titulación, donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.97. ANOVA de un factor.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Edad D4	Inter-grupos	140,668	3	46,889	0,849	0,468
	Intra-grupos	24918,532	451	55,252		
	Total	25059,2	454			
Titulación D4	Inter-grupos	79,731	2	39,865	0,721	0,487
	Intra-grupos	24979,469	452	55,264		
	Total	25059,2	454			

5.1.5. DIMENSIÓN V: GRADO DE ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA POR PARTE DEL PROFESOR

Esta dimensión está compuesta por tres ítems: ítem 23, acerca de cuáles son los estilos de enseñanza que influyen en la labor docente y logran facilitar el aprendizaje de los alumnos, ítem 24, sobre cuáles son los estilos de enseñanza que utilizan más los profesores en sus clases de Educación Física, e ítem 25, acerca de cuáles son los estilos de enseñanza que consideran más cansados los profesores de Educación Física tanto física como mentalmente cuando los llevan a cabo en sus clases.

En los tres casos, las respuestas incluyen los estilos de enseñanza de mando directo (MD), asignación de tareas (AT), enseñanza recíproca (ER), microenseñanza (M), diálogo (D), argumentación y diálogo (AyD), descubrimiento guiado (DG), resolución de problemas (RP) y libre exploración (LE), siendo analizados todos los estilos de enseñanza para cada uno de los ítems a través de un análisis descriptivo, para conocer la diferencia de medias y de un análisis inferencial en función de las variables de sexo, edad, titulación y titularidad del centro.

Ítem 23: cuáles son los estilos de enseñanza que influyen en la labor docente y logran facilitar el aprendizaje de los alumnos.

En este ítem, al observar las medias y la desviación típica, se encuentra una mayor diferencia de medias respecto al estilo de microenseñanza, siendo $DM = 1,91$ y $DT = 0,280$.

Después, se lleva a cabo el análisis inferencial según el sexo de los profesores, para lo que se realiza la comparación de medias a través de la prueba t-Student (tabla 5.98.). Se observa, en primer lugar, la prueba de Levene para saber si se asume o no la igualdad de varianzas, siendo los estilos de enseñanza donde no se asume la igualdad de varianzas la asignación de tareas, enseñanza recíproca, microenseñanza y diálogo ($p < .05$). En estos casos, se pasa a observar la prueba t para ver si existen diferencias significativas, encontrándolas únicamente respecto al estilo de enseñanza recíproca, el cual influye en la labor docente y logra facilitar el aprendizaje de los alumnos más en mujeres que en hombres [$t(293) = -2.644$; $p = .009$].

El resto de estilos, donde se asume la igualdad de varianzas ($p > .05$), al observar los resultados de la prueba t, no se observan diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.98. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Variable dependiente		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
¿El estilo de MD influye en tu labor docente?	Se han asumido varianzas iguales	2,351	0,126	0,786	453	0,432
	No se han asumido varianzas iguales			0,769	234,855	0,443
¿El estilo de AT influye en tu labor docente?	Se han asumido varianzas iguales	8,746	0,003	1,378	453	0,169
	No se han asumido varianzas iguales			1,41	259,532	0,16
¿El estilo de ER influye en tu labor docente?	Se han asumido varianzas iguales	29,263	0	-2,455	453	0,014
	No se han asumido varianzas iguales			-2,644	292,306	0,009
¿El estilo de M influye en tu labor docente?	Se han asumido varianzas iguales	11,256	0,001	-1,621	453	0,106
	No se han asumido varianzas iguales			-1,824	325,795	0,069
¿El estilo de AyD influye en tu labor docente?	Se han asumido varianzas iguales	3,884	0,049	-0,963	453	0,336
	No se han asumido varianzas iguales			-1,005	271,809	0,316
¿El estilo de DG influye en tu labor docente?	Se han asumido varianzas iguales	3,827	0,051	0,911	453	0,363
	No se han asumido varianzas iguales			0,919	250,916	0,359
¿El estilo de RP influye en tu labor docente?	Se han asumido varianzas iguales	0,202	0,653	-0,217	453	0,829
	No se han asumido varianzas iguales			-0,217	246,377	0,829
¿El estilo de LE influye en tu labor docente?	Se han asumido varianzas iguales	2,351	0,126	0,786	453	0,432
	No se han asumido varianzas iguales			0,769	234,855	0,443

También se analiza el ítem en función de la variable edad, para lo que, en primer lugar, se acude a la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.99.), observando que son numerosos los estilos de enseñanza que influyen en la labor docente y facilitan el aprendizaje de los alumnos en los que existen diferencias de varianzas, como la asignación de tareas, microenseñanza, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y resolución de problemas ($p < .05$).

Tabla 5.99. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de la edad.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El estilo de MD influye en tu labor docente?	1,708	3	451	0,165
¿El estilo de AT influye en tu labor docente?	9,12	3	451	0
¿El estilo de ER influye en tu labor docente?	1,803	3	451	0,146
¿El estilo de M influye en tu labor docente?	6,868	3	451	0
¿El estilo de AyD influye en tu labor docente?	6,193	3	451	0
¿El estilo de DG influye en tu labor docente?	3,656	3	451	0,013
¿El estilo de RP influye en tu labor docente?	21,432	3	451	0
¿El estilo de LE influye en tu labor docente?	1,708	3	451	0,165

Los estilos de enseñanza en los que se observaron diferencias de varianzas, son sometidos la prueba de Welch (tabla 5.100.), a través de la cual se muestran diferencias significativas entre las variables únicamente en el estilo de enseñanza de resolución de problemas ($p = .003$).

Tabla 5.100. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El estilo de AT influye en tu labor docente?	2,126	3	153,579	0,099
¿El estilo de M influye en tu labor docente?	1,462	3	149,143	0,227
¿El estilo de AyD influye en tu labor docente?	1,473	3	145,081	0,224
¿El estilo de DG influye en tu labor docente?	1,498	3	153,275	0,217
¿El estilo de RP influye en tu labor docente?	4,817	3	157,52	0,003

Así, a través de la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.101.), se observa que los profesores mayores de 51 años consideran que el estilo de resolución de problemas influye en su labor docente y facilita el aprendizaje de los alumnos en mayor medida que en los profesores menores de 40 años (< 30 , $p = .042$; $31-40$, $p = .008$).

Tabla 5.101. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿El estilo de RP influye en tu labor docente?	30 o menos	31-40	0,006	0,065	1
		41-50	-0,138	0,076	0,269
		51 o más	-,224*	0,084	0,042
	31-40	30 o menos	-0,006	0,065	1
		41-50	-0,144	0,06	0,083
		51 o más	-,231*	0,07	0,008
	41-50	30 o menos	0,138	0,076	0,269
		31-40	0,144	0,06	0,083
		51 o más	-0,086	0,08	0,705
	51 o más	30 o menos	,224*	0,084	0,042
		31-40	,231*	0,07	0,008
		41-50	0,086	0,08	0,705

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Por último, en los estilos en los que no se observaron diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene ($p > .05$), se aplica el test ANOVA (tabla 5.102.), donde no se observa ninguna diferencia significativa entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.102. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
El estilo de MD influye en tu labor docente	Inter-grupos	0,204	3	0,068	0,388	0,762
	Intra-grupos	78,93	451	0,175		
	Total	79,134	454			
El estilo de ER influye en tu labor docente	Inter-grupos	0,276	3	0,092	0,499	0,683
	Intra-grupos	83,131	451	0,184		
	Total	83,407	454			

También, se analizan los datos a través de la variable independiente de titulación, siendo los estilos de mando directo, enseñanza recíproca, microenseñanza, descubrimiento guiado y libre exploración donde se observan diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene ($p < .05$) (tabla 5.103.).

Tabla 5.103. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El estilo de MD influye en tu labor docente?	47,152	2	452	0
¿El estilo de AT influye en tu labor docente?	2,54	2	452	0,08
¿El estilo de ER influye en tu labor docente?	3,754	2	452	0,024
¿El estilo de M influye en tu labor docente?	6,32	2	452	0,002
¿El estilo de AyD influye en tu labor docente?	1,753	2	452	0,174
¿El estilo de DG influye en tu labor docente?	6,641	2	452	0,001
¿El estilo de RP influye en tu labor docente?	0,443	2	452	0,643
¿El estilo de LE influye en tu labor docente?	47,152	2	452	0

Después, respecto a los estilos donde no existe igualdad de varianzas, se aplica la prueba de Welch (tabla 5.104.), obtenido diferencias significativas en los estilos de mando directo ($p=.000$) y libre exploración ($p=.000$), como los estilos que influyen más en la labor docente y que facilitan el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 5.104. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El estilo de MD influye en tu labor docente?	10,86	2	263,659	0
¿El estilo de ER influye en tu labor docente?	0,952	2	234,584	0,388
¿El estilo de M influye en tu labor docente?	1,416	2	217,081	0,245
¿El estilo de DG influye en tu labor docente?	2,544	2	234,568	0,081
¿El estilo de LE influye en tu labor docente?	10,86	2	263,659	0

Las diferencias entre los grupos de titulación los muestra la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.105.), donde el estilo de mando directo y el estilo de libre exploración influyen más en la labor docente en licenciados o graduados en CAFYD ($p=.000$) y en profesores con las dos titulaciones ($p=.000$) que en los profesores que únicamente poseen la diplomatura o grado en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.105. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Variable dependiente	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
¿El estilo de MD influye en tu labor docente?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,193*	0,046	0	
		Diplomado y Licenciado	-,170*	0,044	0	
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,193*	0,046	0	
		Diplomado y Licenciado	0,023	0,045	0,868	
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,170*	0,044	0	
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,023	0,045	0,868	
	¿El estilo de LE influye en tu labor docente?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,193*	0,046	0
			Diplomado y Licenciado	-,170*	0,044	0
Licenciado/ Grado CAFYD		Diplomado/Grado Magisterio	,193*	0,046	0	
		Diplomado y Licenciado	0,023	0,045	0,868	
Diplomado y Licenciado		Diplomado/Grado Magisterio	,170*	0,044	0	
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,023	0,045	0,868	

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Respecto a los estilos de enseñanza que influyen en la labor docente de los profesores y mejoran el aprendizaje de los alumnos en función de la titulación, donde la prueba de Levene mostró varianzas iguales ($p > .05$), se aplica el test ANOVA (tabla 5.106.), donde no se observan diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.106. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿El estilo de RP influye en tu labor docente?	Inter-grupos	0,055	2	0,027	0,11	0,895
	Intra-grupos	112,266	452	0,248		
	Total	112,321	454			
¿El estilo de AT influye en tu labor docente?	Inter-grupos	0,277	2	0,139	0,629	0,533
	Intra-grupos	99,582	452	0,22		
	Total	99,859	454			
¿El estilo de AyD influye en tu labor docente?	Inter-grupos	0,108	2	0,054	0,435	0,648
	Intra-grupos	56,318	452	0,125		
	Total	56,426	454			

Por último, este ítem es analizado a través de la variable de titularidad del centro, donde los estilos de enseñanza en los que se muestran diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene (tabla 5.107.) son el estilo de mando directo, asignación de tareas, microenseñanza, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.107. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El estilo de MD influye en tu labor docente?	9,51	2	452	0
¿El estilo de AT influye en tu labor docente?	17,06	2	452	0
¿El estilo de ER influye en tu labor docente?	0,031	2	452	0,97
¿El estilo de M influye en tu labor docente?	5,45	2	452	0,005
¿El estilo de AyD influye en tu labor docente?	18,55	2	452	0
¿El estilo de DG influye en tu labor docente?	7,264	2	452	0,001
¿El estilo de LE influye en tu labor docente?	9,51	2	452	0
¿El estilo de RP influye en tu labor docente?	0,461	2	452	0,631

Las diferencias significativas mostradas a través de la prueba de Welch (tabla 5.108.) para aquellos estilos con diferencias de varianzas, se encuentran únicamente en el estilo de asignación de tareas ($p = .01$) y en el estilo de argumentación y diálogo ($p = .016$).

Tabla 5.108. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El estilo de MD influye en tu labor docente?	2,32	2	126,981	0,102
¿El estilo de AT influye en tu labor docente?	4,747	2	120,729	0,01
¿El estilo de M influye en tu labor docente?	0,95	2	114,854	0,39
¿El estilo de AyD influye en tu labor docente?	4,273	2	114,008	0,016
¿El estilo de DG influye en tu labor docente?	2,673	2	123,909	0,073
¿El estilo de LE influye en tu labor docente?	2,32	2	126,981	0,102

Estas diferencias significativas, gracias a la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.109.), se encuentran entre los centros concertados y públicos, siendo los profesores de centros concertados los que consideran que la asignación de tareas influye en su labor docente y facilita el aprendizaje de los alumnos en mayor medida que en los profesores de centros públicos ($p = .007$). Sin embargo, los docentes de centros públicos

consideran que el estilo de argumentación y diálogo es el que más influye en su labor docente y facilita el aprendizaje de los alumnos en comparación con los profesores que trabajan en centros concertados ($p=.032$).

Tabla 5.109. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.

Variable dependiente	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿El estilo de AT influye en tu labor docente?	Pública	Concertada	-,143*	0,047	0,007
		Privada	-0,095	0,078	0,446
	Concertada	Pública	,143*	0,047	0,007
		Privada	0,048	0,081	0,826
	Privada	Pública	0,095	0,078	0,446
		Concertada	-0,048	0,081	0,826
¿El estilo de AyD influye en tu labor docente?	Pública	Concertada	,089*	0,035	0,032
		Privada	0,124	0,066	0,152
	Concertada	Pública	-,089*	0,035	0,032
		Privada	0,035	0,069	0,871
	Privada	Pública	-0,124	0,066	0,152
		Concertada	-0,035	0,069	0,871

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Así, en los estilos de enseñanza donde no existen diferencias de varianzas ($p>.05$), se aplica el test ANOVA (tabla 5.110.) para conocer si hay diferencias significativas entre las variables, sin encontrar ninguna ($p>.05$).

Tabla 5.110. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿El estilo de ER influye en tu labor docente?	Inter-grupos	0,003	2	0,001	0,008	0,992
	Intra-grupos	83,404	452	0,185		
	Total	83,407	454			
¿El estilo de LE influye en tu labor docente?	Inter-grupos	0,802	2	0,401	2,313	0,1
	Intra-grupos	78,332	452	0,173		
	Total	79,134	454			

Ítem 24: cuáles son los estilos de enseñanza más utilizados en las clases de Educación Física.

En primer lugar, se compara la diferencia de medias de este ítem para los diferentes estilos de enseñanza, observando que la mayor diferencia de medias corresponde al estilo de microenseñanza, siendo la DM=1,93 y DT=0,263.

El ítem acerca de cuáles son los estilos de enseñanza más utilizados en Educación Física, se analiza en función del sexo, a través de la prueba t-Student (tabla 5.111.), observando que en los estilos de enseñanza de asignación de tareas y descubrimiento guiado existen diferencias de varianzas ($p < .05$). En estos casos donde no se asumen varianzas iguales se acude a la prueba t, la cual muestra que existen diferencias significativas entre las variables, es decir, entre el uso de la asignación de tareas en función del sexo [$t(271) = 1.973$; $p = .05$] y entre el estilo de descubrimiento guiado y el sexo ($t(259) = 3.062$; $p = .002$) siendo, en ambos casos, los hombres los que utilizan más dichos estilos en comparación con las mujeres.

El resto de estilos de enseñanza donde se asumen varianzas iguales ($p > .05$), al acudir a la prueba t, no muestran diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 5.111. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Variable dependiente		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	Se han asumido varianzas iguales	8,065	0,005	-1,667	453	0,096
	No se han asumido varianzas iguales			-1,636	236,67	0,103
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AT?	Se han asumido varianzas iguales	16,904	0	1,891	453	0,059
	No se han asumido varianzas iguales			1,973	271,063	0,05
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el ER?	Se han asumido varianzas iguales	4,752	0,03	-1,052	453	0,293
	No se han asumido varianzas iguales			-1,086	264,461	0,278
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el M?	Se han asumido varianzas iguales	5,523	0,019	-1,151	453	0,25
	No se han asumido varianzas iguales			-1,257	302,336	0,21
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AyD?	Se han asumido varianzas iguales	3,921	0,048	1,01	453	0,313
	No se han asumido varianzas iguales			0,97	226,396	0,333
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el DG?	Se han asumido varianzas iguales	36,843	0	2,996	453	0,003
	No se han asumido varianzas iguales			3,062	258,598	0,002
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el RP?	Se han asumido varianzas iguales	1,921	0,166	0,784	453	0,433
	No se han asumido varianzas iguales			0,779	243,04	0,437
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es la LE?	Se han asumido varianzas iguales	2,86	0,092	0,873	453	0,383
	No se han asumido varianzas iguales			0,855	235,262	0,393

Después, este ítem es analizado en función de la variable edad, siendo numerosos los estilos de enseñanza en los que se encuentran diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene (tabla 5.112.), como el mando directo, asignación de tareas, microenseñanza, argumentación y diálogo, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.112. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	11,233	3	451	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AT?	8,767	3	451	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el ER?	2,379	3	451	0,069
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el M?	14,197	3	451	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AyD?	10,648	3	451	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el DG?	0,953	3	451	0,415
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el RP?	11,005	3	451	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es la LE?	3,145	3	451	0,025

En los estilos de enseñanza donde existen diferencias de varianzas ($p < .05$), se realiza la prueba de Welch (tabla 5.113.), donde se observan diferencias significativas únicamente en el estilo de mando directo respecto a la edad ($p < .009$).

Tabla 5.113. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	3,977	3	157,155	0,009
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AT?	2,119	3	154,151	0,1
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el M?	2,631	3	137,692	0,053
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AyD?	2,446	3	144,849	0,066
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el RP?	2,552	3	156,03	0,058
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es la LE?	0,827	3	154,299	0,481

Así, se realiza la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.114.) para conocer entre qué grupos se encuentran dichas diferencias, observando que los profesores más jóvenes, menores de 30 años, utilizan más el estilo de mando directo que los profesores mayores de 51 años ($p = .005$).

Tabla 5.114. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	30 o menos	31-40	0,147	0,065	0,109
		41-50	0,184	0,075	0,072
		51 o más	,276*	0,082	0,005
	31-40	30 o menos	-0,147	0,065	0,109
		41-50	0,037	0,059	0,923
		51 o más	0,128	0,067	0,229
	41-50	30 o menos	-0,184	0,075	0,072
		31-40	-0,037	0,059	0,923
		51 o más	0,091	0,077	0,636
	51 o más	30 o menos	-,276*	0,082	0,005
		31-40	-0,128	0,067	0,229
		41-50	-0,091	0,077	0,636

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$), se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.115.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.115. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el ER?	Inter-grupos	0,353	3	0,118	0,682	0,563
	Intra-grupos	77,669	451	0,172		
	Total	78,022	454			
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el DG?	Inter-grupos	0,704	3	0,235	0,948	0,417
	Intra-grupos	111,726	451	0,248		
	Total	112,431	454			

Respecto a la titulación del profesorado de Educación Física, se observan diferencias de varianzas a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.116.) respecto al uso del estilo de mando directo, enseñanza recíproca, microenseñanza, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.116. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	31,858	2	452	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AT?	2,194	2	452	0,113
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el ER?	3,731	2	452	0,025
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el M?	15,364	2	452	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AyD?	8,299	2	452	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el DG?	5,773	2	452	0,003
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el RP?	0,448	2	452	0,639
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es la LE?	60,476	2	452	0

En los estilos de enseñanza en los que se observan diferencias de varianzas se utiliza la prueba de Welch (tabla 5.117.), donde se observan diferencias significativas entre los estilos de mando directo ($p=.004$) y libre exploración ($p=.000$) respecto a la titulación del profesorado.

Tabla 5.117. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	5,646	2	249,702	0,004
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el ER?	0,936	2	237,727	0,394
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el M?	3,026	2	205,88	0,051
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AyD?	2,004	2	225,32	0,137
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el DG?	2,504	2	236,413	0,084
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es la LE?	14,308	2	266,372	0

La prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.118.) muestra que estas diferencias se encuentran entre diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y profesores con ambas titulaciones respecto a los profesores licenciados o graduados en CAFYD, siendo los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.005$) y los

profesores con las dos titulaciones ($p=.017$) los que utilizan con mayor frecuencia el estilo de mando directo en comparación con los profesores licenciados o graduados en las clases de Educación Física. Por otro lado, el estilo de libre exploración es más utilizado por licenciados o graduado en CAFYD ($p=.000$) y profesores con las dos titulaciones ($p=.000$) que por profesores que tienen únicamente la titulación de diplomados o graduados en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.118. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Variable dependiente	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	,172*	0,055	0,005
		Diplomado y Licenciado	0,007	0,053	0,992
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-,172*	0,055	0,005
		Diplomado y Licenciado	-,165*	0,06	0,017
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-0,007	0,053	0,992
		Licenciado/ Grado CAFYD	,165*	0,06	0,017
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es la LE?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,234*	0,047	0
		Diplomado y Licenciado	-,190*	0,045	0
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,234*	0,047	0
		Diplomado y Licenciado	0,044	0,046	0,609
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,190*	0,045	0
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,044	0,046	0,609

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p>.05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.119.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p>.05$).

Tabla 5.119. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AT?	Inter-grupos	0,208	2	0,104	0,504	0,604
	Intra-grupos	93,076	452	0,206		
	Total	93,284	454			
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el RP?	Inter-grupos	0,047	2	0,024	0,097	0,908
	Intra-grupos	110,445	452	0,244		
	Total	110,492	454			

Por último, al analizar este ítem en función de la titularidad del centro a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.120.), los estilos de enseñanza en los que se observan diferencias de varianzas son el estilo de asignación de tareas, enseñanza recíproca, microenseñanza, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.120. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	1,966	2	452	0,141
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AT?	27,792	2	452	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el ER?	5,899	2	452	0,003
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el M?	8,309	2	452	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AyD?	7,297	2	452	0,001
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el DG?	29,001	2	452	0
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el RP?	0,593	2	452	0,553
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es la LE?	3,353	2	452	0,036

A través del test de Welch (tabla 5.121.), se observa que existen diferencias significativas entre los estilos de asignación de tareas ($p = .001$) y descubrimiento guiado ($p = .004$) con la titularidad del centro.

Tabla 5.121. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AT?	7,83	2	117,458	0,001
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el ER?	1,544	2	132,52	0,217
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el M?	1,307	2	113,764	0,275
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AyD?	1,684	2	116,153	0,19
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el DG?	5,884	2	127,569	0,004
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es la LE?	0,855	2	120,841	0,428

Posteriormente, la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.122.) muestra que estas diferencias se refieren a que los profesores de Educación Física que pertenecen a centros concertados ($p=.005$) o privados ($p=.012$) utilizan más el estilo de asignación de tareas que aquellos que trabajan en centros públicos. Además, el estilo de descubrimiento guiado es más utilizado por profesores que trabajan en centros concertados que privados ($p=.004$).

Tabla 5.122. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.

Variable dependiente	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el AT?	Pública	Concertada	-,143*	0,045	0,005
		Privada	-,235*	0,08	0,012
	Concertada	Pública	,143*	0,045	0,005
		Privada	-0,092	0,083	0,512
	Privada	Pública	,235*	0,08	0,012
		Concertada	0,092	0,083	0,512
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el DG?	Pública	Concertada	-0,1	0,05	0,113
		Privada	0,156	0,074	0,095
	Concertada	Pública	0,1	0,05	0,113
		Privada	,256*	0,077	0,004
	Privada	Pública	-0,156	0,074	0,095
		Concertada	-,256*	0,077	0,004

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$), se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.123.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.123. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el MD?	Inter-grupos	0,216	2	0,108	0,465	0,628
	Intra-grupos	104,949	452	0,232		
	Total	105,165	454			
¿De los estilos de enseñanza qué más usas uno es el RP?	Inter-grupos	0,079	2	0,039	0,161	0,851
	Intra-grupos	110,413	452	0,244		
	Total	110,492	454			

Ítem 25: cuáles son los estilos de enseñanza que hacen que el profesor se sienta más cansado física y mentalmente cuando los llevan a cabo en una clase de Educación Física.

La diferencia de medias observada en este ítem para los diferentes estilos de enseñanza es mayor en el estilo de microenseñanza, ya que $DM=1,94$ y $DT=0,237$.

Respecto al ítem 25 acerca de cuáles son los estilos de enseñanza que hacen sentir más cansados a los profesores de Educación Física en función del sexo, se observa, a través de la prueba t-Student (tabla 5.124.), que existen diferencias de varianzas en los estilos de microenseñanza y descubrimiento guiado ($p < .05$) en los cuales, también se observan diferencias significativas entre las variables a través de la prueba t, mostrando que son las mujeres las que se sienten más cansadas al utilizar el estilo de microenseñanza [$t(364) = -2$; $p = .046$], mientras que en los hombres es el estilo de descubrimiento guiado [$t(226) = 2.212$; $p = .028$].

El resto de estilos de enseñanza analizados a través de la prueba t-Student asumen varianzas iguales ($p > .05$), pero no muestran diferencias significativas a través de la prueba t ($p > .05$).

Tabla 5.124. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Variable dependiente		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el MD?	Se han asumido varianzas iguales	0,183	0,669	-0,208	453	0,835
	No se han asumido varianzas iguales			-0,208	246,504	0,835
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AT?	Se han asumido varianzas iguales	1,153	0,284	-0,531	453	0,595
	No se han asumido varianzas iguales			-0,547	262,596	0,585
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el ER?	Se han asumido varianzas iguales	2,408	0,121	0,79	453	0,43
	No se han asumido varianzas iguales			0,768	231,664	0,444
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el M?	Se han asumido varianzas iguales	12,316	0	-1,7	453	0,09
	No se han asumido varianzas iguales			-2	363,545	0,046
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AyD?	Se han asumido varianzas iguales	3,216	0,074	-0,882	453	0,378
	No se han asumido varianzas iguales			-0,937	282,216	0,35
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el DG?	Se han asumido varianzas iguales	16,588	0	2,302	453	0,022
	No se han asumido varianzas iguales			2,212	226,473	0,028
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el RP?	Se han asumido varianzas iguales	11,061	0,001	-1,572	453	0,117
	No se han asumido varianzas iguales			-1,648	274,249	0,1
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es la LE?	Se han asumido varianzas iguales	2,064	0,152	0,727	453	0,468
	No se han asumido varianzas iguales			0,702	228,907	0,483

Por otro lado, se analiza este ítem en función de la edad del profesorado, observando a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.125.), que existen diferencias de varianzas en todos los estilos de enseñanza ($p < .05$), salvo en el estilo de libre exploración, donde no existen estas diferencias ($p > .05$).

Tabla 5.125. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el MD?	6,9	3	451	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AT?	8,205	3	451	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el ER?	6,584	3	451	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el M?	3,725	3	451	0,011
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AyD?	21,383	3	451	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el DG?	6,213	3	451	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el RP?	3,901	3	451	0,009
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es la LE?	1,982	3	451	0,116

Así, se aplica la prueba de Welch (tabla 5.126.) a los diferentes estilos de enseñanza donde se observaron diferencias de varianzas, mostrando únicamente diferencias entre el estilo de argumentación y diálogo y la edad ($p=.005$).

Tabla 5.126. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el MD?	1,283	3	154,8	0,282
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AT?	2,314	3	156,515	0,078
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el ER?	1,55	3	151,222	0,204
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el M?	0,807	3	151,083	0,492
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AyD?	4,511	3	131,826	0,005
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el DG?	1,364	3	158,241	0,256
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el RP?	1,062	3	152,622	0,367

La prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.127.) muestra las diferencias entre los distintos grupos de edad para el estilo de argumentación y diálogo, sin embargo, al observar los diferentes grupos no existe ninguna diferencia significativa en ellos ($p>.05$).

Tabla 5.127. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AyD?	30 o menos	31-40	-0,101	0,041	0,075
		41-50	-0,017	0,052	0,988
		51 o más	0,015	0,064	0,996
	31-40	30 o menos	0,101	0,041	0,075
		41-50	0,084	0,037	0,112
		51 o más	0,115	0,052	0,131
	41-50	30 o menos	0,017	0,052	0,988
		31-40	-0,084	0,037	0,112
		51 o más	0,032	0,061	0,955
	51 o más	30 o menos	-0,015	0,064	0,996
		31-40	-0,115	0,052	0,131
		41-50	-0,032	0,061	0,955

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.128.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.128. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es la LE?	Inter-grupos	0,151	3	0,05	0,457	0,712
	Intra-grupos	49,708	451	0,11		
	Total	49,859	454			

También se analiza este ítem en función de la variable de titulación, donde a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.129.) se observa que existen diferencias en todos los estilos de enseñanza ($p < .05$), excepto en el estilo de libre exploración ($p > .05$).

Tabla 5.129. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el MD?	15,984	2	452	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AT?	2,961	2	452	0,053
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el ER?	26,756	2	452	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el M?	13,715	2	452	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AyD?	2,844	2	452	0,059
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el DG?	11,36	2	452	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el RP?	8,411	2	452	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es la LE?	3,752	2	452	0,024

Así, se lleva a cabo la prueba de Welch (tabla 5.130.) para conocer si existen diferencias entre las variables en el uso de aquellos estilos de enseñanza en los que se observaron diferencias de varianzas, mostrando que existen diferencias significativas entre el cansancio que provoca el uso de los estilos de mando directo y enseñanza recíproca y la variable independiente de titulación.

Tabla 5.130. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el MD?	4,805	2	239,719	0,009
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el ER?	6,224	2	212,282	0,002
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el M?	2,994	2	199,68	0,052
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el DG?	2,82	2	229,54	0,062
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el RP?	2,104	2	226,983	0,124
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es la LE?	0,916	2	249,941	0,401

A través de la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.131.) se observa que se encuentran diferencias significativas respecto al cansancio que provoca el uso del mando directo entre los profesores con las dos titulaciones y aquellos profesores con la titulación

de diplomado o graduado en magisterio de Educación Física, siendo los profesores con ambas titulaciones los que se sienten más cansados a la hora de utilizar este estilo frente a los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.006$). Por otro lado, respecto al cansancio que provoca el estilo de enseñanza recíproca, son los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física los que se encuentran más cansados a la hora de llevar a cabo este estilo en las clases de Educación Física en comparación con los profesores licenciados o graduados en CAFYD ($p=.009$) y los profesores con ambas titulaciones ($p=.036$).

Tabla 5.131. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Variable dependiente	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el MD?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-0,066	0,061	0,527	
		Diplomado y Licenciado	-,162*	0,052	0,006	
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	0,066	0,061	0,527	
		Diplomado y Licenciado	-0,096	0,064	0,297	
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,162*	0,052	0,006	
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,096	0,064	0,297	
	¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el ER?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	,150*	0,05	0,009
			Diplomado y Licenciado	,101*	0,04	0,036
Licenciado/ Grado CAFYD		Diplomado/Grado Magisterio	-,150*	0,05	0,009	
		Diplomado y Licenciado	-0,049	0,057	0,661	
Diplomado y Licenciado		Diplomado/Grado Magisterio	-,101*	0,04	0,036	
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,049	0,057	0,661	

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p>.05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.132.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p>.05$).

Tabla 5.132. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AT?	Inter-grupos	0,139	2	0,07	0,71	0,492
	Intra-grupos	44,366	452	0,098		
	Total	44,505	454			
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AyD?	Inter-grupos	0,115	2	0,057	0,73	0,482
	Intra-grupos	35,542	452	0,079		
	Total	35,657	454			

Por último, se analiza este ítem en función de la variable de titularidad del centro, donde las diferencias de varianzas observadas a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.133.) están presentes en los estilos de enseñanza de mando directo, microenseñanza, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y resolución de problemas ($p < .05$).

Tabla 5.133. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el MD?	7,311	2	452	0,001
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AT?	0,355	2	452	0,701
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el ER?	2,488	2	452	0,084
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el M?	4,497	2	452	0,012
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AyD?	6,37	2	452	0,002
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el DG?	5,664	2	452	0,004
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el RP?	9,361	2	452	0
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es la LE?	2,202	2	452	0,112

Se lleva a cabo la prueba de Welch (tabla 5.134.) en aquellos estilos en los que se observaron diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene, sin encontrar ninguna diferencia significativa entre los estilos y la titularidad del centro ($p > .05$).

Tabla 5.134. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el MD?	2,29	2	122,661	0,106
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el M?	0,725	2	113,996	0,486
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AyD?	1,487	2	118,876	0,23
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el DG?	3,061	2	119,521	0,051
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el RP?	2,285	2	127,308	0,106

Los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$) se analizan a través del test ANOVA (tabla 5.135.), donde tampoco se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.135. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el AT?	Inter-grupos	0,017	2	0,009	0,088	0,916
	Intra-grupos	44,488	452	0,098		
	Total	44,505	454			
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es el ER?	Inter-grupos	0,183	2	0,092	0,636	0,53
	Intra-grupos	65,1	452	0,144		
	Total	65,284	454			
¿Uno de los estilos de enseñanza que más cansan es la LE?	Inter-grupos	0,12	2	0,06	0,545	0,58
	Intra-grupos	49,739	452	0,11		
	Total	49,859	454			

Por último, se lleva a cabo el análisis de la dimensión V según las diferentes variables independiente. Así, en primer lugar, en función del sexo se realiza la prueba t-Student (tabla 5.136.) para conocer si existen diferencias significativas entre las variables observando, a través de la prueba de Levene, que se asumen varianzas iguales ($p > .05$). Después, la prueba t muestra que no existen diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.136. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Sexo D5	Se han asumido varianzas iguales	2,539	0,112	0,031	453	0,975
	No se han asumido varianzas iguales			0,032	270,059	0,974

Tras esto, se lleva a cabo el análisis en función del resto de variables independientes (edad, titulación y titularidad del centro), mostrando la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.137) que existe diferencia de varianzas en función de la edad y la titularidad del centro ($p < .05$).

Tabla 5.137. Prueba de homogeneidad de Levene.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Edad D5	4,662	3	451	0,003
Titulación D5	0,957	2	452	0,385
Titularidad D5	4,171	2	452	0,016

Así, para conocer si existen diferencias significativas entre las variables donde se observaron diferencias de varianzas, se realiza la prueba Welch (tabla 5.138.) sin encontrar diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.138. Prueba robusta de igualdad de (Welch).

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Edad D5	0,06	3	143,415	0,981
Titularidad D5	2,658	2	114,134	0,074

Respecto a la variable en la que no existen diferencia de varianzas (titulación), se realiza el test ANOVA (tabla 5.139.) donde tampoco se observan diferencias significativas entre las variables.

Tabla 5.139. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Titulación D5	Inter-grupos	7,188	2	3,594	0,389	0,678
	Intra-grupos	4171,81	452	9,23		
	Total	4178,998	454			

5.1.6. DIMENSIÓN VI: ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA POR LOS ALUMNOS COMO FACTORES QUE INFLUYEN EN SU UTILIZACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR.

Esta es la última dimensión del cuestionario, y está compuesta por los ítems del 26 al 32. Para llevar a cabo el análisis de los datos se utiliza, en primer lugar, el análisis descriptivo de todos los ítems para conocer cuál de ellos tiene una mayor diferencia de medias.

En segundo lugar, en los ítems 26, 27 y 30, se lleva a cabo un análisis inferencial a través de las diferentes pruebas según las variables independientes (sexo, edad, titulación y titularidad del centro), mientras que en los ítems 29, 31 y 32, se lleva a cabo un análisis descriptivo a través de frecuencias.

El ítem 28, es analizado a través de un análisis descriptivo con frecuencias, y un análisis inferencial en función del sexo, la edad, titulación y titularidad del centro.

Ítem 26: cuáles son los estilos de enseñanza considerados más aceptados por los alumnos en las clases de Educación Física.

En este ítem la diferencia de medias más alta entre los diferentes estilos de enseñanza se encuentra respecto al estilo de microenseñanza, ya que $DM=1,94$ y $DT=0,26$.

Después, se realiza la prueba de t-Student en función del sexo (tabla 5.140.), para lo que primero hay que observar los resultados obtenidos en la prueba de Levene, donde se muestran diferencias respecto a los estilos de enseñanza recíproca, microenseñanza y argumentación y diálogo ($p<.05$), por lo que no se asume la igualdad de varianzas. Así, al observar la prueba t, se puede ver que en todos los casos son las mujeres las que creen que los estilos más aceptados por los alumnos son la enseñanza recíproca [$t(296)=-2.178$; $p=.03$], la microenseñanza [$t(358)=-2.162$; $p=.031$] y la argumentación y el diálogo [$t(362)=-2.567$; $p=.012$] en comparación con los hombres.

Al analizar los resultados de la prueba t en aquellas preguntas en las que la prueba para la igualdad de varianzas no fue significativa ($p>.05$) asumiendo la igualdad de varianzas, no se observa ningún resultado significativo ($p>.05$).

Tabla 5.140. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Variable dependiente		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Se han asumido varianzas iguales	0,317	0,574	-0,277	453	0,782
	No se han asumido varianzas iguales			-0,278	248,236	0,781
¿La AT es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Se han asumido varianzas iguales	0,31	0,578	-0,409	453	0,683
	No se han asumido varianzas iguales			-0,408	245,522	0,684
¿La ER es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Se han asumido varianzas iguales	18,42	0	-2,011	453	0,045
	No se han asumido varianzas iguales			-2,178	296,226	0,03
¿La M es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Se han asumido varianzas iguales	14,772	0	-1,849	453	0,065
	No se han asumido varianzas iguales			-2,162	357,878	0,031
¿La AyD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Se han asumido varianzas iguales	20,702	0	-2,161	453	0,031
	No se han asumido varianzas iguales			-2,537	361,801	0,012
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Se han asumido varianzas iguales	1,255	0,263	-0,53	453	0,597
	No se han asumido varianzas iguales			-0,531	247,991	0,596
¿La RP es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Se han asumido varianzas iguales	0,044	0,835	-0,104	453	0,917
	No se han asumido varianzas iguales			-0,104	246,865	0,917
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Se han asumido varianzas iguales	0,271	0,603	0,265	453	0,791
	No se han asumido varianzas iguales			0,264	243,95	0,792

Después, se analizan los diferentes estilos de enseñanza en función de la edad a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.141.) para conocer si hay diferencias de varianzas, pudiendo observar que existen diferencias respecto al estilo de mando directo, asignación de tareas, descubrimiento guiado y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.141. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	2,897	3	451	0,035
¿La AT es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	14,98	3	451	0
¿La ER es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,098	3	451	0,961
¿La M es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	1,422	3	451	0,236
¿La AyD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	1,655	3	451	0,176
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	2,766	3	451	0,041
¿La RP es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	1,919	3	451	0,126
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	6,063	3	451	0

En estos estilos donde existen diferencias de varianzas, se lleva a cabo la prueba de Welch (tabla 5.142.), para saber si hay relación entre la pregunta acerca de qué estilos son más aceptados por los alumnos y la edad de los profesores, observando que existe una relación significativa entre el estilo de asignación de tareas como el estilo más aceptado por los alumnos y la edad ($p=.006$).

Tabla 5.142. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	1,201	3	151,904	0,312
¿La AT es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	4,321	3	154,842	0,006
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,578	3	154,828	0,63
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	1,418	3	157,458	0,24

A través de la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.143.), se puede observar que la relación entre las variables se encuentra entre los profesores menores de 40 años y profesores que tienen entre 41 y 50 años, siendo los profesores más jóvenes (< 30 , $p=.011$; 31-40, $p=.011$) los que consideran que el estilos más aceptado por los alumnos es la asignación de tareas frente a los profesores con edades comprendidas entre 41-50 años.

Tabla 5.143. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿La AT es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	30 o menos	31-40	0,048	0,065	0,879
		41-50	,235*	0,075	0,011
		51 o más	0,038	0,09	0,975
	31-40	30 o menos	-0,048	0,065	0,879
		41-50	,186*	0,059	0,011
		51 o más	-0,011	0,077	0,999
	41-50	30 o menos	-,235*	0,075	0,011
		31-40	-,186*	0,059	0,011
		51 o más	-0,197	0,086	0,105
	51 o más	30 o menos	-0,038	0,09	0,975
		31-40	0,011	0,077	0,999
		41-50	0,197	0,086	0,105

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.144.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.144. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿La ER es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Inter-grupos	0,011	3	0,004	0,024	0,995
	Intra-grupos	68,481	451	0,152		
	Total	68,492	454			
¿La M es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Inter-grupos	0,073	3	0,024	0,357	0,784
	Intra-grupos	30,534	451	0,068		
	Total	30,607	454			
¿La AyD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Inter-grupos	0,1	3	0,033	0,402	0,751
	Intra-grupos	37,206	451	0,082		
	Total	37,305	454			
¿La RP es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Inter-grupos	0,459	3	0,153	0,73	0,534
	Intra-grupos	94,486	451	0,21		
	Total	94,945	454			

Posteriormente se analizan las variables en función de la titulación del profesor, mostrando que en todos los casos existen diferencias de varianzas ($p < .05$) (tabla 5.145.).

Tabla 5.145. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	21,807	2	452	0
¿La AT es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	7,792	2	452	0
¿La ER es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	3,22	2	452	0,041
¿La M es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	6,288	2	452	0,002
¿La AyD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	3,066	2	452	0,048
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	14,27	2	452	0
¿La RP es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	4,124	2	452	0,017
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	56,049	2	452	0

Respecto a estos estilos en los que existen diferencias de varianzas, se recurre a la prueba de Welch (tabla 5.146.) para conocer si existe alguna relación entre las variables, mostrando que existen relaciones significativas entre el mando directo ($p=.004$) y el estilo de libre exploración ($p=.000$) como estilos más aceptados y la titulación del profesorado.

Tabla 5.146. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	5,667	2	228,077	0,004
¿La AT es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	2,681	2	240,296	0,071
¿La ER es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,801	2	235,478	0,45
¿La M es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	1,214	2	223,512	0,299
¿La AyD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,739	2	223,291	0,479
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	2,399	2	242,691	0,093
¿La RP es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,969	2	239,36	0,381
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	22,799	2	257,393	0

La prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.147.) muestra las diferencias existentes entre los grupos de las diferentes titulaciones, mostrando que los diplomados o

graduados en magisterio de Educación Física consideran que el estilo de mando directo es más aceptado por los alumnos frente a los profesores que poseen las dos titulaciones ($p=.012$). Por otro lado, los licenciados o graduados en CAFYD ($p=.000$) y los profesores con ambas titulaciones ($p=.000$) consideran que el estilo más aceptado por los alumnos es la libre exploración frente a los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.147. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Variable dependiente	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	,147*	0,058	0,033
		Diplomado y Licenciado	,146*	0,051	0,012
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-,147*	0,058	0,033
		Diplomado y Licenciado	-0,001	0,065	1
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,146*	0,051	0,012
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,001	0,065	1
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,315*	0,053	0
		Diplomado y Licenciado	-,270*	0,049	0
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,315*	0,053	0
		Diplomado y Licenciado	0,045	0,054	0,68
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,270*	0,049	0
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,045	0,054	0,68

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En este caso, para la variable de titulación, el test ANOVA no se realiza ya que existen diferencias de varianzas respecto a todos los estilos de enseñanza ($p>.05$).

Por último, este ítem se analiza en función de la titularidad del centro, en primer lugar a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.148.), la cual muestra diferencia de varianzas en el estilo de mando directo, microenseñanza, argumentación y diálogo y resolución de problemas ($p<05$).

Tabla 5.148. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	4,495	2	452	0,012
¿La AT es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,397	2	452	0,672
¿La ER es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,747	2	452	0,474
¿La M es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	5,02	2	452	0,007
¿La AyD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	4,333	2	452	0,014
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	2,737	2	452	0,066
¿La RP es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	16,813	2	452	0
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	2,662	2	452	0,071

En segundo lugar, la prueba de Welch (tabla 5.149.) muestra que existe relación entre las variables respecto al estilo de resolución de problemas ($p=.033$).

Tabla 5.149. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	1,448	2	120,636	0,239
¿La M es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,846	2	114,918	0,432
¿La AyD es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	0,981	2	115,709	0,378
¿La RP es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	3,499	2	134,137	0,033

Así, para conocer entre qué grupos se encuentran dichas diferencias, en tercer lugar, se acude a la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.150.), la cual muestra que los profesores que trabajan en centros privados consideran que el estilo más aceptado por los alumnos es la resolución de problemas en mayor medida que los docentes que trabajan en centros públicos ($p=.045$) y concertados ($p=.038$).

Tabla 5.150. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.

Variable dependiente	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿La RP es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Pública	Concertada	0,01	0,046	0,972
		Privada	-,152*	0,062	0,045
	Concertada	Pública	-0,01	0,046	0,972
		Privada	-,163*	0,065	0,038
	Privada	Pública	,152*	0,062	0,045
		Concertada	,163*	0,065	0,038

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$), se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.151.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.151. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿La AT es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Inter-grupos	1,007	2	0,504	2,022	0,134
	Intra-grupos	112,584	452	0,249		
	Total	113,591	454			
¿La ER es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Inter-grupos	0,053	2	0,027	0,176	0,839
	Intra-grupos	68,439	452	0,151		
	Total	68,492	454			
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Inter-grupos	0,354	2	0,177	0,726	0,484
	Intra-grupos	110,305	452	0,244		
	Total	110,659	454			
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Inter-grupos	0,299	2	0,15	0,654	0,52
	Intra-grupos	103,437	452	0,229		
	Total	103,736	454			

Ítem 27: cuáles son los estilos de enseñanza de Educación Física con los que el alumno desarrolla sus capacidades coordinativas.

A nivel descriptivo, el estilo de enseñanza para la mejora de las capacidades coordinativas con mayor diferencia de medias es la argumentación y diálogo, ya que $DM=1,93$ y $DT=0,26$.

Después, este ítem, acerca de cuáles son los estilos de enseñanza con los que los alumnos desarrollan sus capacidades coordinativas, se analiza en función del sexo. Así, se lleva a cabo la prueba t-Student (tabla 5.152.), donde a través de la prueba de Levene, se observa que no se asume la igualdad de varianzas en los estilos de enseñanza de mando directo, microenseñanza, argumentación y diálogo y descubrimiento guiado ($p < .05$). En estos casos se acude a la prueba t, observando que únicamente existe relación entre el estilo de microenseñanza y descubrimiento guiado con el sexo de los profesores de Educación Física encuestados, siendo en ambos casos las mujeres las que consideran que tanto el estilo de microenseñanza [$t(365) = -2.645$; $p = .009$] como el descubrimiento guiado [$t(255) = -1.971$; $p = .05$] favorecen el desarrollo de las habilidades coordinativas frente a los hombres.

En los ítems en los que se asumen varianzas iguales ($p > .05$), al acudir a la prueba t, no se observan diferencias significativas entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.152. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Variable dependiente		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
¿El MD favorece las habilidades coordinativas?	Se han asumido varianzas iguales	9,659	0,002	-1,429	453	0,154
	No se han asumido varianzas iguales			-1,457	257,209	0,146
¿La AT favorece las habilidades coordinativas?	Se han asumido varianzas iguales	2,799	0,095	0,759	453	0,448
	No se han asumido varianzas iguales			0,76	247,358	0,448
¿La ER favorece las habilidades coordinativas?	Se han asumido varianzas iguales	1,144	0,285	-0,527	453	0,598
	No se han asumido varianzas iguales			-0,537	256,625	0,592
¿La M favorece las habilidades coordinativas?	Se han asumido varianzas iguales	22,449	0	-2,243	453	0,025
	No se han asumido varianzas iguales			-2,645	365,726	0,009
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	Se han asumido varianzas iguales	8,876	0,003	-1,449	453	0,148
	No se han asumido varianzas iguales			-1,629	324,763	0,104
¿El DG favorece las habilidades coordinativas?	Se han asumido varianzas iguales	18,843	0	-1,938	453	0,053
	No se han asumido varianzas iguales			-1,971	255,855	0,05
¿La RP favorece las habilidades coordinativas?	Se han asumido varianzas iguales	2,849	0,092	-0,811	453	0,418
	No se han asumido varianzas iguales			-0,823	254,388	0,411
¿La LE favorece las habilidades coordinativas?	Se han asumido varianzas iguales	6,061	0,014	1,281	453	0,201
	No se han asumido varianzas iguales			1,237	228,88	0,217

También, se analizan los diferentes estilos de enseñanza para conocer cuáles favorecen más las habilidades coordinativas de los alumnos en función de la edad, mostrando la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.153.) que existen diferencias en los estilos de mando directo, asignación de tareas, microenseñanza, argumentación y diálogo, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.153. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD favorece las habilidades coordinativas?	4,41	3	451	0,005
¿La AT favorece las habilidades coordinativas?	6,303	3	451	0
¿La ER favorece las habilidades coordinativas?	0,188	3	451	0,905
¿La M favorece las habilidades coordinativas?	3,198	3	451	0,023
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	14,899	3	451	0
¿El DG favorece las habilidades coordinativas?	0,651	3	451	0,582
¿La RP favorece las habilidades coordinativas?	4,644	3	451	0,003
¿La LE favorece las habilidades coordinativas?	9,199	3	451	0

Así, la prueba de Welch (tabla 5.154.) muestra que en el único caso en el que existe una relación significativa entre las variables es en el estilo de argumentación y diálogo ($p=.037$).

Tabla 5.154. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El MD favorece las habilidades coordinativas?	0,81	3	155,994	0,49
¿La AT favorece las habilidades coordinativas?	0,962	3	154,566	0,412
¿La M favorece las habilidades coordinativas?	0,641	3	153,186	0,59
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	2,904	3	135,236	0,037
¿La RP favorece las habilidades coordinativas?	1,521	3	153,155	0,211
¿La LE favorece las habilidades coordinativas?	2,332	3	156,877	0,076

Después, se utiliza la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.155.) para conocer los grupos en los que se observan dichas diferencias, pero no se aprecia ninguna diferencia significativa entre los diferentes grupos de edad ($p>.05$).

Tabla 5.155. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	30 o menos	31-40	-0,101	0,041	0,075
		41-50	-0,061	0,048	0,584
		51 o más	-0,024	0,059	0,978
	31-40	30 o menos	0,101	0,041	0,075
		41-50	0,039	0,031	0,586
		51 o más	0,077	0,046	0,356
	41-50	30 o menos	0,061	0,048	0,584
		31-40	-0,039	0,031	0,586
		51 o más	0,038	0,053	0,893
	51 o más	30 o menos	0,024	0,059	0,978
		31-40	-0,077	0,046	0,356
		41-50	-0,038	0,053	0,893

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.156.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.156. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿La ER favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,021	3	0,007	0,048	0,986
	Intra-grupos	67,201	451	0,149		
	Total	67,222	454			
¿El DG favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,144	3	0,048	0,197	0,899
	Intra-grupos	110,348	451	0,245		
	Total	110,492	454			

Respecto a la variable independiente de titulación en relación a la pregunta acerca de cuáles son los estilos de enseñanza que favorecen las habilidades coordinativas del alumno, se muestran diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene (tabla 5.157.) en los estilos de enseñanza recíproca, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.157. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD favorece las habilidades coordinativas?	2,726	2	452	0,067
¿La AT favorece las habilidades coordinativas?	0,883	2	452	0,414
¿La ER favorece las habilidades coordinativas?	8,178	2	452	0
¿La M favorece las habilidades coordinativas?	2,399	2	452	0,092
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	4,77	2	452	0,009
¿El DG favorece las habilidades coordinativas?	5,392	2	452	0,005
¿La RP favorece las habilidades coordinativas?	2,833	2	452	0,06
¿La LE favorece las habilidades coordinativas?	36,972	2	452	0

En estos casos se lleva a cabo la prueba de Welch (tabla 5.158.), la cual muestra que existe relación entre el estilo de libre exploración para el desarrollo de las habilidades coordinativas y la titulación del profesor ($p=.000$).

Tabla 5.158. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿La ER favorece las habilidades coordinativas?	2	2	225,482	0,138
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	1,089	2	224,354	0,338
¿El DG favorece las habilidades coordinativas?	0,981	2	240,776	0,377
¿La LE favorece las habilidades coordinativas?	9,59	2	269,753	0

Así, se lleva a cabo la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.159.) para conocer las diferencias según la titulación del profesorado de Educación Física, mostrando que se encuentran entre los profesores licenciados o graduados en CAFYD ($p=.000$) y profesores con ambas titulaciones ($p=.000$) con respecto a los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física, siendo los licenciados o graduados en CAFYD y los profesores con ambas titulaciones los que consideran que el estilo de enseñanza que favorece las habilidades coordinativas de los alumnos es el estilo de libre exploración frente a los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física.

Tabla 5.159. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Variable dependiente	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,315*	0,053	0
		Diplomado y Licenciado	-,270*	0,049	0
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,315*	0,053	0
		Diplomado y Licenciado	0,045	0,054	0,68
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,270*	0,049	0
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,045	0,054	0,68

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.160.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.160. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿El MD favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,256	2	0,128	0,555	0,574
	Intra-grupos	104,35	452	0,231		
	Total	104,607	454			
¿La AT favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,389	2	0,195	0,78	0,459
	Intra-grupos	112,762	452	0,249		
	Total	113,152	454			
¿La M favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,101	2	0,051	0,603	0,548
	Intra-grupos	38,022	452	0,084		
	Total	38,123	454			
¿La RP favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,261	2	0,131	0,613	0,542
	Intra-grupos	96,275	452	0,213		
	Total	96,536	454			

Por último, se analiza este ítem en función de la titularidad del centro, observando diferencias de varianzas en los estilos de enseñanza de microenseñanza, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y libre exploración ($p < .05$) (tabla 5.161.).

Tabla 5.161. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD favorece las habilidades coordinativas?	2,415	2	452	0,091
¿La AT favorece las habilidades coordinativas?	2,647	2	452	0,072
¿La ER favorece las habilidades coordinativas?	1,389	2	452	0,25
¿La M favorece las habilidades coordinativas?	9,619	2	452	0
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	22,83	2	452	0
¿El DG favorece las habilidades coordinativas?	7,659	2	452	0,001
¿La RP favorece las habilidades coordinativas?	0,247	2	452	0,781
¿La LE favorece las habilidades coordinativas?	3,555	2	452	0,029

En los casos en los que existen diferencias de varianzas, se lleva a cabo la prueba de Welch (tabla 5.162.), observando diferencias significativas entre las variables para los estilos de argumentación y diálogo ($p=.038$) y descubrimiento guiado ($p=.001$).

Tabla 5.162. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿La M favorece las habilidades coordinativas?	2,258	2	114,113	0,109
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	3,357	2	109,35	0,038
¿El DG favorece las habilidades coordinativas?	7,641	2	123,838	0,001
¿La LE favorece las habilidades coordinativas?	0,878	2	121,184	0,418

La prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.163.) muestra que estas diferencias se encuentran entre los profesores que trabajan en centros públicos y privados ($p=.044$), siendo los profesores de centros públicos los que consideran que el estilo de argumentación y diálogo es el que favorece en mayor medida el desarrollo de las capacidades coordinativas frente a los profesores que trabajan en centros privados. Por otro lado, los profesores de centros tanto públicos ($p=.024$) como concertados ($p=.001$), son los que consideran que el estilo de descubrimiento guiado favorecerá las capacidades coordinativas en mayor medida que los profesores que trabajan en centros privados.

Tabla 5.163. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.

Variable dependiente	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿La AyD favorece las habilidades coordinativas?	Pública	Concertada	0,027	0,024	0,507
		Privada	,153*	0,062	0,044
	Concertada	Pública	-0,027	0,024	0,507
		Privada	0,126	0,063	0,125
	Privada	Pública	-,153*	0,062	0,044
		Concertada	-0,126	0,063	0,125
¿El DG favorece las habilidades coordinativas?	Pública	Concertada	-0,096	0,048	0,114
		Privada	,213*	0,079	0,024
	Concertada	Pública	0,096	0,048	0,114
		Privada	,309*	0,081	0,001
	Privada	Pública	-,213*	0,079	0,024
		Concertada	-,309*	0,081	0,001

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.164.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.164. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿El MD favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,273	2	0,137	0,592	0,554
	Intra-grupos	104,333	452	0,231		
	Total	104,607	454			
¿La AT favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	1,001	2	0,501	2,017	0,134
	Intra-grupos	112,151	452	0,248		
	Total	113,152	454			
¿La ER favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,104	2	0,052	0,352	0,704
	Intra-grupos	67,118	452	0,148		
	Total	67,222	454			
¿La RP favorece las habilidades coordinativas?	Inter-grupos	0,026	2	0,013	0,06	0,942
	Intra-grupos	96,511	452	0,214		
	Total	96,536	454			

Ítem 28: Las autoridades de la institución opinan sobre los estilos de enseñanza utilizados en las clases de Educación Física.

En primer lugar, se acude a los resultados descriptivos acerca de la diferencia de medias y la desviación típica, mostrando en este ítem una $DM=2,25$ y $DT=0,823$.

Se realiza la prueba de t-Student en función del sexo (tabla 5.165.), observando en la prueba de Levene que existe una diferencia de varianzas acerca de si la administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física en sus clases ($p<.05$), no pudiendo asumir varianzas iguales. Después, a través de la prueba t, se observan diferencias significativas entre las variables, mostrando que son los hombres los que consideran que la administración sí opina sobre su uso de los estilos de enseñanza [$t(399)=3.451$; $p=.001$].

Tabla 5.165. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Variable dependiente		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
¿La administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados?	Se han asumido varianzas iguales	24,643	0	2,817	453	0,005
	No se han asumido varianzas iguales			3,451	398,604	0,001

También, este ítem se relaciona con las variables de edad, titulación y titularidad, observando diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene (tabla 5.166.) entre la pregunta acerca de si los profesores consideran que la administración opina sobre los estilos de enseñanza que utilizan en sus clases y las variables de titulación y de edad ($p<.05$).

Tabla 5.166. Prueba de homogeneidad de Levene.

Variable independiente	Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Edad	¿La administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados?	4,464	3	451	0,004
Titulación	¿La administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados?	10,829	2	452	0
Titularidad	¿La administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados?	0,247	2	452	0,781

La prueba de Welch (tabla 5.167.) se aplica en función de la titulación y de la edad, la cual muestra que en función de la edad no existe ninguna relación significativa

($p > .05$), mientras que sí se observa una relación significativa en función de la titulación ($p = .01$).

Tabla 5.167. Prueba robusta de igualdad de medias (Welch). Edad y titulación.

Variable independiente	Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Edad	¿La administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados?	0,773	3	155,85	0,511
Titulación	¿La administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados?	4,696	2	242,163	0,01

En este último caso, se lleva a cabo la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.168.) para conocer entre qué grupos se encuentran dichas diferencias, mostrando que son los profesores con la titulación de diplomado o graduado en magisterio de Educación Física quienes consideran que la administración opina sobre los estilos de enseñanza que éstos utilizan en sus clases, al contrario que los profesores con ambas titulaciones ($p = .007$).

Tabla 5.168. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Variable dependiente	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿La administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,166	0,105	0,256
		Diplomado y Licenciado	,251*	0,082	0,007
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,166	0,105	0,256
		Diplomado y Licenciado	0,085	0,102	0,683
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,251*	0,082	0,007
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,085	0,102	0,683

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En relación a la variable independiente de titularidad, donde no existen diferencias de varianzas ($p > .05$), se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.169.) sin observar diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.169. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.

Variable independiente	Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Titularidad	¿La administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados?	Inter-grupos	1,306	2	0,653	0,964	0,382
		Intra-grupos	306,132	452	0,677		
		Total	307,437	454			

Este ítem, se somete también al análisis descriptivo a través de frecuencias, donde cabe destacar que la mayoría de los encuestados consideran que la administración no opina sobre los estilos de enseñanza que utilizan debido a la libertad de cátedra (84%) (tabla 5.170.).

Tabla 5.170. Frecuencias sobre si las autoridades opinan sobre los estilos de enseñanza utilizados en las clases de Educación Física.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Sí, por la ley	11	2,4
No, libertad de cátedra	382	84
No, desconocen la Educación Física	26	5,7
No, no sé por qué	18	4
Sí, para el buen desarrollo de las clases	10	2,2
Sí, siguiendo la programación	7	1,5
Sí, no sé por qué	1	0,2
Total	455	100

Ítem 29: Cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación primaria y secundaria.

Para el análisis de este ítem, se ha llevado a cabo un análisis descriptivo a través de frecuencias. Así, se analizará cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos desde el punto de vista del profesor en las diferentes etapas educativas.

En primer lugar, se analiza el número de profesores que imparten Educación Física en las diferentes etapas educativas mostrando, por un lado, que en educación primaria son 284 profesores (62,4%) y, por otro, que en educación secundaria obligatoria (E.S.O.) y bachillerato son 171 profesores (37,6%) (tabla 5.171.).

Tabla 5.171. Frecuencias de los profesores que imparten Educación Física en primaria y E.S.O. y bachillerato.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Profesores que imparten Educación Física en Primaria	284	62,4
Profesores que imparten Educación Física en E.S.O. y Bachillerato	171	37,6
Total	455	100

En segundo lugar, se analizan los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos por etapa y por curso.

Así, en 1º y 2º de educación primaria, el estilo más aceptado es el estilo de libre exploración (46,6%), el mando directo (45,1%) y el descubrimiento guiado (42%). El resto de estilos son menos aceptados, destacando como estilo menos aceptado el estilo de microenseñanza (56,9%) (tabla 5.172.).

Tabla 5.172. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1º y 2º de primaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	205	45,1
	No	79	17,4
AT	Si	167	36,7
	No	117	25,7
ER	Si	41	9
	No	243	53,4
M	Si	25	5,5
	No	259	56,9
D	Si	65	14,3
	No	219	48,1
AyD	Si	55	12,1
	No	229	50,3
DG	Si	191	42
	No	93	20,4
RP	Si	78	17,1
	No	206	45,3
LE	Si	212	46,6
	No	72	15,8

Para 3° y 4° curso de educación primaria, los estilos más aceptados varían, reduciendo la importancia del mando directo (38,2%) y el estilo de libre exploración (36,5%), y aumentando el de la asignación de tareas (48,6%), acompañado nuevamente por el estilo de descubrimiento guiado (45,3%).

El estilo menos aceptado por los alumnos sigue siendo el estilo de microenseñanza (53,4%) (tabla 5.173.).

Tabla 5.173. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 3° y 4° de primaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	174	38,2
	No	110	24,2
AT	Si	221	48,6
	No	63	13,8
ER	Si	87	19,1
	No	197	43,3
M	Si	41	9
	No	243	53,4
D	Si	71	15,6
	No	213	46,8
AyD	Si	82	18
	No	202	44,4
DG	Si	206	45,3
	No	78	17,1
RP	Si	141	31
	No	143	31,4
LE	Si	166	36,5
	No	118	25,9

En los cursos 5° y 6° de primaria, el mando directo (39,3%) y la libre exploración (27,9%) siguen disminuyendo su aceptación, mientras que el estilo de asignación de tareas sigue aumentando (46,4%). Además, en estos cursos de educación primaria, el estilo de descubrimiento guiado disminuye su aceptación (41,1%), y comienza a aumentar la aceptación del estilo de resolución de problemas (43,3%). Por lo tanto, en estos cursos, los estilos más aceptados son el estilo de asignación de tareas y resolución de problemas.

Sobre el estilo menos aceptado, sigue siendo el estilo de microenseñanza (47%), a pesar de esto, su porcentaje acerca de la baja aceptación del estilo va disminuyendo (tabla 5.174.).

Tabla 5.174. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 5° y 6° de primaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	179	39,3
	No	105	23,1
AT	Si	211	46,4
	No	73	16
ER	Si	129	28,4
	No	155	34,1
M	Si	70	15,4
	No	214	47
D	Si	94	20,7
	No	190	41,8
AyD	Si	124	27,3
	No	160	35,2
DG	Si	187	41,1
	No	97	21,3
RP	Si	197	43,3
	No	87	19,1
LE	Si	127	27,9
	No	157	34,5

Ahora se analizan los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos de educación secundaria, en este caso alumnos que pertenecen a 1° y 2° curso de secundaria, siendo los estilos más aceptados la asignación de tareas (27,9%) y el mando directo (27%).

El estilo menos aceptado por los alumnos es el estilo de microenseñanza (31,9%) y el estilo de diálogo (31%) (tabla 5.175.).

Tabla 5.175. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1° y 2° de secundaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	123	27
	No	49	10,8
AT	Si	127	27,9
	No	45	9,9
ER	Si	56	12,3
	No	116	25,5
M	Si	27	5,9
	No	145	31,9
D	Si	31	6,8
	No	141	31
AyD	Si	52	11,4
	No	120	26,4
DG	Si	87	19,1
	No	85	18,7
RP	Si	82	18
	No	90	19,8
LE	Si	50	11
	No	122	26,8

En los cursos 3° y 4 de educación secundaria, la aceptación de los estilos mando directo (18,7%) y asignación de tareas (26,8%) disminuye, tomando importancia el estilo de resolución de problemas (26,2%). A pesar de la disminución en la aceptación del estilo de asignación de tareas, sigue siendo el estilo más aceptado junto con la resolución de problemas.

De los estilo menos aceptados, el estilo diálogo cada vez es menos rechazado (25,9%) mientras que el estilo de libre exploración, es cada vez más rechazado (27,9%). Así, los estilos menos aceptados para estos cursos de secundaria son la microenseñanza (28,4%) y el estilo de libre exploración (27,9%) (tabla 5.176.).

Tabla 5.176. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 3° y 4° de secundaria.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	85	18,7
	No	87	19,1
AT	Si	122	26,8
	No	50	11
ER	Si	91	20
	No	81	17,8
M	Si	43	9,5
	No	129	28,4
D	Si	54	11,9
	No	118	25,9
AyD	Si	80	17,6
	No	92	20,2
DG	Si	86	18,9
	No	86	18,9
RP	Si	119	26,2
	No	53	11,6
LE	Si	45	9,9
	No	127	27,9

Por último, se observan los estilos más aceptados en 1° de bachillerato, siendo de nuevo el estilo de resolución de problemas (28,8%), aumentando su importancia en comparación con cursos anteriores, y el estilo de asignación de tareas (25,7%), aunque su porcentaje ha disminuido. Los estilos de diálogo y argumentación y diálogo van aumentando progresivamente a medida que los alumnos promocionan de curso.

El estilo de microenseñanza no es tan rechazo como en cursos anteriores, aunque sigue siendo uno de los estilo menos aceptados (24%), siendo el menos aceptado el estilo de libre exploración (25,5%) (tabla 5.177.).

Tabla 5.177. Frecuencias sobre cuáles son los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos en cada curso de educación 1° de bachillerato.

Estilos de enseñanza	Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
MD	Si	67	14,7
	No	104	22,9
AT	Si	117	25,7
	No	54	11,9
ER	Si	92	20,2
	No	79	17,4
M	Si	62	13,6
	No	109	24
D	Si	57	12,5
	No	114	25,1
AyD	Si	88	19,3
	No	83	18,2
DG	Si	77	16,9
	No	94	20,7
RP	Si	131	28,8
	No	40	8,8
LE	Si	55	12,1
	No	116	25,5

Ítem 30: Cuáles son los estilos de enseñanza más utilizados para el contenido del programa

Respecto a este ítem, cabe destacar que la mayor diferencia de medias se encuentra en el uso del estilo de micorensañanza para el contenido del programa de Educación Física, siendo $DM=1,89$ y $DT=0,316$.

Después, se lleva a cabo el análisis inferencial en función del sexo del profesorado, llevando a cabo para ello la prueba t-Student para muestras independientes (tabla 5.178.). En primer lugar, se observa si existen diferencias de varianzas a través de la prueba de Levene, encontrándolas en los estilos de enseñanza de mando directo, asignación de tareas, enseñanza recíproca, argumentación y diálogo, descubrimiento guiado y libre exploración ($p<.05$).

En estos casos, no se asumen la igualdad de varianzas, acudiendo a la prueba t para ver en qué casos existen relaciones significativas y observando que solo las hay entre

el descubrimiento guiado y el sexo, siendo los hombres los que utilizan más este estilo de enseñanza para el contenido del programa [$t(261) = 2.952; p = .003$].

En el resto de casos donde se asume la igualdad de varianzas ($p > .05$), al acudir a la prueba t no se observan diferencias significativas ($p > .05$).

Tabla 5.178. Prueba t -Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Variable dependiente		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Se han asumido varianzas iguales	7,441	0,007	-1,542	453	0,124
	No se han asumido varianzas iguales			-1,511	235,956	0,132
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Se han asumido varianzas iguales	8,899	0,003	1,416	453	0,158
	No se han asumido varianzas iguales			1,473	269,376	0,142
¿El ER es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Se han asumido varianzas iguales	6,123	0,014	-1,176	453	0,24
	No se han asumido varianzas iguales			-1,207	260,986	0,228
¿El M es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Se han asumido varianzas iguales	3,747	0,054	-0,949	453	0,343
	No se han asumido varianzas iguales			-1	277,831	0,318
¿El AyD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Se han asumido varianzas iguales	5,663	0,018	1,22	453	0,223
	No se han asumido varianzas iguales			1,165	223,949	0,245
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Se han asumido varianzas iguales	39,594	0	2,877	453	0,004
	No se han asumido varianzas iguales			2,952	260,981	0,003
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Se han asumido varianzas iguales	3,037	0,082	-0,887	453	0,375
	No se han asumido varianzas iguales			-0,888	246,859	0,375
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Se han asumido varianzas iguales	9,751	0,002	1,72	453	0,086
	No se han asumido varianzas iguales			1,67	231,527	0,096

También se lleva a cabo el análisis de este ítem en función de la edad, llevando a cabo la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.179.), observando diferencias de varianzas en los estilos de enseñanza de mando directo, asignación de tareas, descubrimiento guiado, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.179. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de edad.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	12,696	3	451	0
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	26,534	3	451	0
¿El ER es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	0,199	3	451	0,897
¿El M es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	2,668	3	451	0,047
¿El AyD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	1,654	3	451	0,176
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	11,405	3	451	0
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	7,136	3	451	0
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	4,195	3	451	0,006

En los casos en los que se observaron diferencias de varianzas, se ha utilizado la prueba de Welch (tabla 5.180.), donde se observan relaciones significativas en el uso de los estilos de enseñanza de mando directo ($p=.000$), asignación de tareas ($p=.000$) y resolución de problemas ($p=.011$).

Tabla 5.180. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	7,509	3	157,885	0
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	6,6	3	156,947	0
¿El M es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	0,589	3	148,838	0,623
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	1,796	3	154,969	0,15
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	3,844	3	154,911	0,011
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	1,054	3	154,99	0,371

Para profundizar y conocer entre qué grupos de edad se encuentran estas relaciones, se realiza la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.181.), mostrando que respecto al uso del estilo de mando directo están entre los profesores menores de 30 años con el resto de grupos de edad, de 31 a 40 años ($p=.002$), de 41 a 50 ($p=.007$) y mayores

de 51 años ($p=.000$), siendo los profesores más jóvenes (menores de 30 años) los que más utilizan el estilo de mando directo para el contenido del programa frente a los profesores de mayor edad.

Respecto al uso de la asignación de tareas, se observa que los profesores con edades comprendidas entre 31 y 40 años ($p=.000$) y los mayores de 51 años ($p=.026$) utilizan más este estilo que los profesores con edades entre 41 y 50 años.

Por último, respecto al estilo de resolución de problemas, los profesores con edades entre 41 y 50 años utilizan más este estilo que los profesores menores de 30 años ($p=.005$).

Tabla 5.181. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	30 o menos	31-40	,236*	0,064	0,002
		41-50	,246*	0,075	0,007
		51 o más	,365*	0,079	0
	31-40	30 o menos	-,236*	0,064	0,002
		41-50	0,009	0,058	0,998
		51 o más	0,128	0,063	0,184
	41-50	30 o menos	-,246*	0,075	0,007
		31-40	-0,009	0,058	0,998
		51 o más	0,119	0,074	0,378
	51 o más	30 o menos	-,365*	0,079	0
		31-40	-0,128	0,063	0,184
		41-50	-0,119	0,074	0,378
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	30 o menos	31-40	-0,037	0,057	0,912
		41-50	0,141	0,058	0,077
		51 o más	-0,067	0,081	0,839
	31-40	30 o menos	0,037	0,057	0,912
		41-50	,178*	0,043	0
		51 o más	-0,03	0,071	0,975
	41-50	30 o menos	-0,141	0,058	0,077
		31-40	-,178*	0,043	0
		51 o más	-,208*	0,072	0,026
	51 o más	30 o menos	0,067	0,081	0,839
		31-40	0,03	0,071	0,975
		41-50	,208*	0,072	0,026
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	30 o menos	31-40	-0,112	0,064	0,307
		41-50	-,252*	0,075	0,005
		51 o más	-0,146	0,089	0,361
	31-40	30 o menos	0,112	0,064	0,307
		41-50	-0,14	0,06	0,097
		51 o más	-0,034	0,077	0,971
	41-50	30 o menos	,252*	0,075	0,005
		31-40	0,14	0,06	0,097
		51 o más	0,106	0,086	0,611
	51 o más	30 o menos	0,146	0,089	0,361
		31-40	0,034	0,077	0,971
		41-50	-0,106	0,086	0,611

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$), se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.182.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.182. ANOVA de un factor con la variable independiente de edad.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿El ER es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,03	3	0,01	0,05	0,985
	Intra-grupos	91,521	451	0,203		
	Total	91,552	454			
¿El AyD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,154	3	0,051	0,373	0,772
	Intra-grupos	61,811	451	0,137		
	Total	61,965	454			

Otra relación de variables es la de este ítem y la titulación del profesor donde, a través de la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.183.), se observan diferencias de varianzas en los estilos de enseñanza de mando directo, microenseñanza, descubrimiento guiado, resolución de problemas y libre exploración ($p < .05$).

Tabla 5.183. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titulación.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	49,122	2	452	0
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	1,488	2	452	0,227
¿El ER es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	2,192	2	452	0,113
¿El M es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	15,264	2	452	0
¿El AyD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	2,241	2	452	0,108
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	7,635	2	452	0,001
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	7,364	2	452	0,001
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	78,709	2	452	0

A través de la prueba de Welch (tabla 5.184.), se buscan las relaciones significativas existentes entre las variables en las que se observaron diferencias de varianzas. Así, éstas se encuentran en los estilos de mando directo ($p = .000$), microenseñanza ($p = .043$), descubrimiento guiado ($p = .024$) y libre exploración ($p = .000$).

Tabla 5.184. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	8,789	2	254,661	0
¿El M es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	3,186	2	213,256	0,043
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	3,774	2	235,332	0,024
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	2,007	2	239,959	0,137
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	19,162	2	269,172	0

Se lleva a cabo la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.185.) para conocer dónde se encuentran las relaciones más significativas. Así, se observa que los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación y Física ($p=.001$) y profesores con ambas titulaciones ($p=.001$) utilizan más el estilo de mando directo que los profesores licenciados o graduados en CAFYD.

El estilo de microenseñanza es más utilizado por profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física que por profesores licenciados o graduados en CAFYD ($p=.038$).

Sin embargo, el estilo de descubrimiento guiado es más utilizado por licenciados o graduados en CAFYD que por diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.029$).

Por último, el estilo de libre exploración es más utilizado también por profesores licenciados o graduados en CAFYD que por diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.000$) y que por profesores con ambas titulaciones ($p=.04$). A su vez, la libre exploración es más utilizada por profesores con ambas titulaciones que por diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.002$).

Tabla 5.185. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Variable dependiente	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	,195*	0,052	0,001
		Diplomado y Licenciado	-0,012	0,053	0,972
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-,195*	0,052	0,001
		Diplomado y Licenciado	-,207*	0,057	0,001
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	0,012	0,053	0,972
		Licenciado/ Grado CAFYD	,207*	0,057	0,001
¿El M es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	,109*	0,044	0,038
		Diplomado y Licenciado	0,034	0,032	0,538
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-,109*	0,044	0,038
		Diplomado y Licenciado	-0,075	0,048	0,268
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-0,034	0,032	0,538
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,075	0,048	0,268
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,157*	0,061	0,029
		Diplomado y Licenciado	-0,094	0,053	0,185
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,157*	0,061	0,029
		Diplomado y Licenciado	0,063	0,066	0,608
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	0,094	0,053	0,185
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,063	0,066	0,608
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-,294*	0,048	0
		Diplomado y Licenciado	-,173*	0,049	0,002
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	,294*	0,048	0
		Diplomado y Licenciado	,121*	0,05	0,04
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	,173*	0,049	0,002
		Licenciado/ Grado CAFYD	-,121*	0,05	0,04

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.186.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.186. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,126	2	0,063	0,344	0,709
	Intra-grupos	82,762	452	0,183		
	Total	82,888	454			
¿El ER es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,231	2	0,115	0,571	0,565
	Intra-grupos	91,321	452	0,202		
	Total	91,552	454			
¿El AyD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,159	2	0,079	0,58	0,56
	Intra-grupos	61,806	452	0,137		
	Total	61,965	454			

Por último, se analiza este ítem en función de la titularidad del centro, observando diferencias de varianzas respecto al uso de los estilos de asignación de tareas, microenseñanza, argumentación y diálogo y resolución de problemas a través de la prueba de homogeneidad de Levene ($p < .05$) (tabla 5.187.).

Tabla 5.187. Prueba de homogeneidad de Levene respecto a la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	2,112	2	452	0,122
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	17,085	2	452	0
¿El ER es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	1,326	2	452	0,266
¿El M es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	11,035	2	452	0
¿El AyD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	20,228	2	452	0
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	0,96	2	452	0,384
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	11,54	2	452	0
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	1,055	2	452	0,349

En los ítems con diferencias de varianzas, se aplica la prueba de Welch (tabla I5.188.), donde existen relaciones entre las variables respecto al uso de los estilos de asignación de tareas ($p = .017$), argumentación y diálogo ($p = .011$) y resolución de problemas ($p = .001$).

Tabla 5.188. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titularidad del centro (Welch).

Variable dependiente	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	4,213	2	117,547	0,017
¿El M es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	2,133	2	113,584	0,123
¿El AyD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	4,697	2	116,221	0,011
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	7,043	2	125,681	0,001

A través de la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.189.), se observan las diferencias entre los distintos grupos, mostrando que el estilo de asignación de tareas es más utilizado para el contenido del programa por profesores que trabajan en centros concertados que por los que trabajan en centros público ($p=.036$).

Por el contrario, el estilo de argumentación y diálogo es más utilizado por profesores que trabajan en centros públicos que concertados ($p=.01$).

Y por último, el estilo de resolución de problemas es más utilizado en el contenido del programa por profesores que imparten Educación Física en centros públicos ($p=.018$) y privados ($p=.003$) que los que la imparten en centros concertados.

Tabla 5.189. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titularidad del centro.

Variable dependiente	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
¿El AT es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Pública	Concertada	-,106*	0,043	0,036
		Privada	-0,15	0,075	0,126
	Concertada	Pública	,106*	0,043	0,036
		Privada	-0,044	0,079	0,846
	Privada	Pública	0,15	0,075	0,126
		Concertada	0,044	0,079	0,846
¿El AyD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Pública	Concertada	,110*	0,038	0,01
		Privada	0,089	0,064	0,351
	Concertada	Pública	-,110*	0,038	0,01
		Privada	-0,022	0,068	0,946
	Privada	Pública	-0,089	0,064	0,351
		Concertada	0,022	0,068	0,946
¿El RP es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Pública	Concertada	,135*	0,05	0,018
		Privada	-0,133	0,077	0,201
	Concertada	Pública	-,135*	0,05	0,018
		Privada	-,268*	0,079	0,003
	Privada	Pública	0,133	0,077	0,201
		Concertada	,268*	0,079	0,003

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

En los estilos en los que no existen diferencias de varianzas ($p > .05$) se lleva a cabo el test ANOVA (tabla 5.190.), donde no se observan diferencias entre las variables ($p > .05$).

Tabla 5.190. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.

Variable dependiente		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
¿El MD es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,19	2	0,095	0,419	0,658
	Intra-grupos	102,636	452	0,227		
	Total	102,826	454			
¿El ER es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,139	2	0,07	0,344	0,709
	Intra-grupos	91,412	452	0,202		
	Total	91,552	454			
¿El DG es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,125	2	0,063	0,255	0,775
	Intra-grupos	111,158	452	0,246		
	Total	111,284	454			
¿La LE es uno de los estilos de enseñanza que más utilizas?	Inter-grupos	0,103	2	0,052	0,243	0,784
	Intra-grupos	96,042	452	0,212		
	Total	96,145	454			

Ítem 31: Cuáles son los obstáculos más importantes para llevar a cabo los estilos de enseñanza en las clases de Educación Física.

Para el análisis de este ítem se lleva a cabo un análisis descriptivo a través de frecuencias, siendo las respuestas obtenidas a la pregunta acerca de cuáles son los obstáculos más importantes en Educación Física para llevar a cabo los estilos de enseñanza en sus clases son la falta de materiales, espacios, ratio de alumnos elevado, características y actitud de los alumnos ante la asignatura, falta de tiempo en las clases, necesidad de planificar, el bilingüismo, la falta de formación inicial del profesorado, cambio continuo de la legislación de educación o ningún obstáculo.

Así, el obstáculo más importante para llevarlos a cabo son las características y actitud de los alumnos (27,7%). En muchos casos, se ha observado que los profesores no encuentran ningún obstáculo para llevar a cabo los estilos de enseñanza en sus clases (22%). El resto de respuestas obtenidas no superan el 10% de la muestra (tabla 5.191.).

Tabla 5.191. Frecuencias sobre cuáles son los obstáculos más importantes para llevar a cabo los estilos de enseñanza.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Materiales	4	0,9
Espacios	3	0,7
Ratio elevado	40	8,8
Características y actitud de los alumnos	126	27,7
Falta de tiempo	59	13
Necesidad de planificar	17	3,7
Espacios, materiales y ratio	19	4,2
Ratio elevado y tiempo reducido	24	5,3
Bilingüismo	3	0,7
Formación inicial insuficiente sobre estilos de enseñanza	14	3,1
Ninguno	100	22
Material, espacio y características del grupo	14	3,1
Ratio elevado y espacio	5	1,1
Ratio elevado y características de los alumnos	14	3,1
Espacio, material y tiempo	4	0,9
Ratio elevado, tiempo reducido y características de los alumnos	1	0,2
Cambio continuo de legislación	1	0,2
Espacios y materiales	3	0,7
Tiempo reducido y características y actitud de alumnos	4	0,9
Total	455	100

Ítem 32: Sugieren hacer investigaciones sobre más estilos de enseñanza específicos para Educación Física.

En la pregunta acerca de si los profesores consideran necesaria más investigación sobre los estilos de enseñanza en Educación Física se ha llevado a cabo un análisis descriptivo a través de frecuencias, obteniendo que la mayoría de los profesores consideran que es bueno seguir investigando para la mejora de la educación (59,3%). A pesar de ello, hay profesores que consideran que no es necesario llevar a cabo más investigaciones sobre estilos de enseñanza en Educación Física ya que es suficiente con los estilos de enseñanza que existen (18%) y hay que conocerlos mejor antes de seguir investigando (14,9%). El resto de respuestas obtenidas no supera el 6% de la muestra (tabla 5.192.).

Tabla 5.192. Frecuencias sobre si los profesores sugieren hacer investigaciones sobre más estilos de enseñanza específicos para Educación Física.

Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Si, para mejorar en la educación	270	59,3
No, hay que conocer mejor lo que ya existe	68	14,9
Si, nunca hay que dejar de investigar	27	5,9
No, es suficiente con lo que hay	82	18
No, no son prácticos	2	0,4
Sí, porque alumnos y educación van cambiando	6	1,3
Total	455	100

5.2. TRABAJO COOPERATIVO

El análisis de los datos acerca del trabajo cooperativo se ha llevado a cabo a través de un análisis descriptivo para conocer la diferencia de medias de los ítems, y por otro. Además, se ha realizado un análisis inferencial utilizando las pruebas correspondientes en función de las variables independientes de sexo, edad, titulación y titularidad del centro.

Así, lo primero que se observa son las diferencias de medias, pudiendo apreciar que la diferencia más alta se encuentra en el segundo ítem acerca de si el trabajo cooperativo permite desarrollar las habilidades de interacción social entre los alumnos, siendo $DM=4.5582$ y $DT= 0.73$.

Análisis inferencial en función del sexo:

Respecto al sexo, al llevar a cabo la prueba t-Student para muestras independientes (tabla 5.193.) se observa la prueba de homogeneidad de Levene, la cual muestra diferencias en algunos ítems, por lo que no se asume la igualdad de varianzas ($p<.05$). A partir de esta prueba, en los casos en los que no se asume esta igualdad, se realiza la prueba t pudiendo observar significación en los ítems que afirman que el trabajo cooperativo permite desarrollar habilidades de interacción social [ítem 2; $t(453)= -2,92$; $p=.004$], favorece la ayuda mutua y colaboración [ítem 4; $t(453)= -2,867$; $p=.004$], enriquece al grupo a través de nuevas ideas [ítem 6; $t(453)= -2,742$; $p=.006$], favorece cauces de discusión entre los alumnos [ítem 7; $t(453)= -3,242$; $p=.001$], permite que los

alumnos se pongan en el lugar de los demás [ítem 8; $t(453) = -5,031$; $p=00$], favorece los hábitos de convivencia [ítem 9; $t(453) = -2,576$; $p=.011$] y favorece la socialización entre los alumnos [ítem 10; $t(453) = -2,535$; $p=.012$], siendo las mujeres las que tienen una actitud más positiva frente a que el trabajo cooperativo favorece dichos aspectos en los alumnos en comparación con los hombres.

En los ítems donde se asume la igualdad de varianzas ($p>.05$), al acudir a la prueba t, se observan diferencias significativas en varios ítems ($p<.05$). Así, estas diferencias se encuentran entre los ítems que afirman que el trabajo cooperativo aumenta la sensibilidad hacia los alumnos con necesidades educativas especiales [ítem 13; $t(453) = -2,129$; $p=.034$], ayuda a que los alumnos se sientan más responsables [ítem 14; $t(453) = -2,077$; $p=.038$] y estimula la corresponsabilidad [ítem 15; $t(453) = -2,335$; $p=.02$], todas ellas respecto al sexo de los profesores, mostrando una relación inversa entre las variables, lo que significa que son las mujeres las que tienen una actitud más positiva en su mayoría sobre que el trabajo cooperativo desarrolle y fomente dichas capacidades.

Tabla 5.193. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
1. El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	Se han asumido varianzas iguales	0,618	0,432	-0,712	453	,477
	No se han asumido varianzas iguales			-0,719	251,946	,473
2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	Se han asumido varianzas iguales	17,643	0	-2,569	453	,011
	No se han asumido varianzas iguales			-2,92	334,075	,004
3. El TC favorecerá la integración de los alumnos con necesidades especiales	Se han asumido varianzas iguales	1,692	0,194	-1,543	453	,124
	No se han asumido varianzas iguales			-1,586	261,988	,114
4. El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	Se han asumido varianzas iguales	10,034	0,002	-2,697	453	,007
	No se han asumido varianzas iguales			-2,867	283,194	,004
5. El TC favorecerá su disposición para mejorar	Se han asumido varianzas iguales	4,201	0,041	-1,741	453	,082
	No se han asumido varianzas iguales			-1,833	276,793	,068
6. El TC enriquecerá al grupo a través de la aportación de ideas nuevas	Se han asumido varianzas iguales	10,045	0,002	-2,466	453	,014
	No se han asumido varianzas iguales			-2,742	316,262	,006
7. El TC favorecerá cauces y discusión del grupo	Se han asumido varianzas iguales	6,862	0,009	-2,841	453	,005
	No se han asumido varianzas iguales			-3,242	337,45	,001

CAPITULO 5. RESULTADOS

Ítems		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
8. El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	Se han asumido varianzas iguales	14,053	0	-4,337	453	,000
	No se han asumido varianzas iguales			-5,031	351,158	,000
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	Se han asumido varianzas iguales	6,349	0,012	-2,426	453	,016
	No se han asumido varianzas iguales			-2,576	282,614	,011
10. El TC favorecerá y potenciará la socialización de los mismos	Se han asumido varianzas iguales	12,114	0,001	-2,287	453	,023
	No se han asumido varianzas iguales			-2,535	314,013	,012
11. El TC les ayudará a conocer la diversidad social del propio grupo	Se han asumido varianzas iguales	2,206	0,138	-1,709	453	,088
	No se han asumido varianzas iguales			-1,817	283,183	,07
12. El TC hará tomar conciencia de que todos aprenden de todos	Se han asumido varianzas iguales	0,329	0,566	-1,576	453	,116
	No se han asumido varianzas iguales			-1,612	258,996	,108
13. El TC aumentará la sensibilidad hacia compañeros con dificultades o problemas	Se han asumido varianzas iguales	0,449	0,503	-2,129	453	,034
	No se han asumido varianzas iguales			-2,238	275,857	,026
14. El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	Se han asumido varianzas iguales	0,676	0,412	-2,077	453	,038
	No se han asumido varianzas iguales			-2,207	283,228	,028
15. El TC estimulará la corresponsabilidad	Se han asumido varianzas iguales	0,864	0,353	-2,335	453	,02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,466	278,825	,014
16. El TC permitirá las valoraciones individuales positivas	Se han asumido varianzas iguales	1,285	0,258	-1,729	453	,085
	No se han asumido varianzas iguales			-1,757	255,508	,08
17. El TC mejorará el rendimiento de Alumnos con necesidades educativas especiales	Se han asumido varianzas iguales	0,015	0,902	-0,807	453	,42
	No se han asumido varianzas iguales			-0,807	245,959	,421
18. El TC favorecerá la comunicación entre ellos	Se han asumido varianzas iguales	0,013	0,908	-1,48	453	,139
	No se han asumido varianzas iguales			-1,489	249,351	,138
19. El TC hará que el grupo se cohesioné más	Se han asumido varianzas iguales	0,1	0,752	-1,776	453	,076
	No se han asumido varianzas iguales			-1,801	254,088	,073

* TC: trabajo cooperativo.

Análisis inferencial en función de la edad:

De igual modo, respecto a la variable edad, lo primero que se realiza es la prueba de Levene (tabla 5.194.), donde se observan diferentes ítems en los que existen diferencias significativas ($p < .05$).

Tabla 5.194. Prueba de homogeneidad de Levene con la variable independiente de edad.

Ítems	Estadístico de Levene			
	g1	g2	Sig.	
1. El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	4,584	3	451	0,004
2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	26,525	3	451	0,000
3. El TC favorecerá la integración de los alumnos con necesidades especiales	1,73	3	451	0,16
4. El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	3,824	3	451	0,01
5. El TC favorecerá su disposición para mejorar	0,72	3	451	0,54
6. El TC enriquecerá al grupo a través de la aportación de ideas nuevas	4,243	3	451	0,006
7. El TC favorecerá cauces y discusión del grupo	1,155	3	451	0,326
8. El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	4,331	3	451	0,005
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	7,874	3	451	0,000
10. El TC favorecerá y potenciará la socialización de los mismos	4,634	3	451	0,003
11. El TC les ayudará a conocer la diversidad social del propio grupo	4,753	3	451	0,003
12. El TC hará tomar conciencia de que todos aprenden de todos	0,908	3	451	0,437
13. El TC aumentará la sensibilidad hacia compañeros con dificultades o problemas	0,277	3	451	0,842
14. El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	4,714	3	451	0,003
15. El TC estimulará la corresponsabilidad	1,254	3	451	0,29
16. El TC permitirá las valoraciones individuales positivas	2,079	3	451	0,102
17. El TC mejorará el rendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales	0,206	3	451	0,892
18. El TC favorecerá la comunicación entre ellos	2,033	3	451	0,108
19. El TC hará que el grupo se cohesionen más	1,354	3	451	0,256

* TC: trabajo cooperativo.

Respecto a los ítems donde se obtuvieron estas diferencias, se recurre a la prueba de Welch (tabla 5.195.), observando que los ítems en los que existen diferencias significativas son los que afirman que el trabajo cooperativo permite la interacción social entre los alumnos (ítem 2; $p = .000$), favorece la ayuda mutua y cooperación (ítem 4; $p = .014$), permite a los alumnos comprender mejor a los demás (ítem 8; $p = .014$), favorece los hábitos de convivencia (ítem 9; $p = .000$) y favorece la socialización de los alumnos (ítem 10; $p = .019$).

Tabla 5.195. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de edad (Welch).

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1. El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	2,316	3	144,53	0,078
2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	7,351	3	135,347	0,000
4. El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	3,683	3	146,339	0,014
6. El TC enriquecerá al grupo a través de la aportación de ideas nuevas	2,574	3	142,892	0,056
8. El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	3,636	3	145,501	0,014
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	4,696	3	140,421	0,004
10. El TC favorecerá y potenciará la socialización de los mismos	3,429	3	144,123	0,019
13. El TC les ayudará a conocer la diversidad social del propio grupo	1,885	3	143,434	0,135
14. El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	2,392	3	145,853	0,071

* TC: trabajo cooperativo.

Después, se lleva a cabo la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.196.) para conocer en qué categorías de los ítems citados anteriormente se dan estas diferencias dentro. Así, se observa que los docentes con la edad comprendida entre 31 y 40 años tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo ya que permite desarrollar habilidades de interacción social (ítem 2; 41-50, $p=.002$; >51 , $p=.01$) y favorece la adquisición de hábitos de convivencia frente a los docentes de más edad (ítem 2; 41-50, $p=.034$; >51 , $p=.03$). También, los profesores de edades comprendidas entre 31 y 40 años tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo, ya que favorece la socialización de los alumnos (ítem 10; $p=.03$) que los profesores con una edad comprendida entre 41 y 50 años. Por último, los docentes menores de 30 años tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo ya que permite comprender mejor a los demás (ítem 8; $p=.022$) frente a los docentes mayores de 51 años.

Tabla 5.196. Prueba post-hoc Games-Howell respecto a la variable edad.

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	30 o menos	31-40	-0,09753	0,09082	,706
		41-50	0,25204	0,12153	,166
		51 o más	0,43452	0,17995	,083
	31-40	30 o menos	0,09753	0,09082	,706
		41-50	,34957*	0,09547	,002
		51 o más	,53205*	0,16348	,01
	41-50	30 o menos	-0,25204	0,12153	,166
		31-40	-,34957*	0,09547	,002
		51 o más	0,18248	0,18234	,749
	51 o más	30 o menos	-0,43452	0,17995	,083
		31-40	-,53205*	0,16348	,01
		41-50	-0,18248	0,18234	,749
4. El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	30 o menos	31-40	-0,10381	0,1132	,796
		41-50	0,18594	0,14721	,588
		51 o más	0,19961	0,14961	,543
	31-40	30 o menos	0,10381	0,1132	,796
		41-50	0,28974	0,11519	,062
		51 o más	0,30342	0,11824	,059
	41-50	30 o menos	-0,18594	0,14721	,588
		31-40	-0,28974	0,11519	,062
		51 o más	0,01368	0,15113	1
	51 o más	30 o menos	-0,19961	0,14961	,543
		31-40	-0,30342	0,11824	,059
		41-50	-0,01368	0,15113	1
8. El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	30 o menos	31-40	0,11349	0,10034	,671
		41-50	0,28101	0,13213	,149
		51 o más	,55794*	0,18964	,022
	31-40	30 o menos	-0,11349	0,10034	,671
		41-50	0,16752	0,11263	,448
		51 o más	0,44444	0,17661	,067
	41-50	30 o menos	-0,28101	0,13213	,149
		31-40	-0,16752	0,11263	,448
		51 o más	0,27692	0,19642	,497
	51 o más	30 o menos	-,55794*	0,18964	,022
		31-40	-0,44444	0,17661	,067
		41-50	-0,27692	0,19642	,497
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	30 o menos	31-40	-0,02867	0,08887	,988
		41-50	0,22518	0,11585	,214
		51 o más	0,37731	0,15897	,09
	31-40	0,02867	0,08887	,988	

Variable dependiente	(I) Edad	(J) Edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
		41-50	,25385*	0,09241	,034	
		51 o más	,40598*	0,1428	,03	
	41-50	30 o menos	-0,22518	0,11585	,214	
		31-40	-,25385*	0,09241	,034	
	51 o más	30 o menos	0,15214	0,16098	,781	
		31-40	-0,37731	0,15897	,09	
		30 o menos	41-50	-0,15214	0,16098	,781
			31-40	-0,02029	0,095	,997
	10. El TC favorecerá y potenciará la socialización de los mismos		41-50	0,27117	0,1284	,154
			51 o más	0,19766	0,13699	,476
		31-40	30 o menos	0,02029	0,095	,997
			41-50	,29145*	0,1041	0,03
41-50		51 o más	0,21795	0,11453	,237	
		30 o menos	-0,27117	0,1284	,154	
51 o más		31-40	-,29145*	0,1041	,03	
		51 o más	-0,0735	0,14345	,956	
		30 o menos	31-40	-0,19766	0,13699	,476
			31-40	-0,21795	0,11453	,237
			41-50	0,0735	0,14345	,956

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

** Significado de la sigla TC: trabajo cooperativo.

Los ítems en los que no se observan diferencias significativas a partir de la prueba de homogeneidad de Levene ($p > .05$) son sometidos al test ANOVA (tabla 5.197.), sin mostrar ningún dato significativo en los resultados ($p > .05$).

Tabla 5.197. ANOVA de un factor con la variable independiente de la edad.

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3. El TC favorecerá la integración de los alumnos con necesidades especiales	Inter-grupos	4,693	3	1,564	2,229	0,084
	Intra-grupos	316,529	451	0,702		
	Total	321,222	454			
5. El TC favorecerá su disposición para mejorar	Inter-grupos	1,773	3	0,591	1,098	0,35
	Intra-grupos	242,763	451	0,538		
	Total	244,536	454			
7. El TC favorecerá cauces y discusión del grupo	Inter-grupos	3,921	3	1,307	1,493	0,216
	Intra-grupos	394,901	451	0,876		
	Total	398,822	454			
11. El TC hará tomar conciencia de que todos aprenden de todos	Inter-grupos	3,177	3	1,059	1,829	0,141
	Intra-grupos	261,144	451	0,579		
	Total	264,321	454			
12. El TC aumentará la sensibilidad hacia compañeros con dificultades o problemas	Inter-grupos	1,685	3	0,562	0,789	0,501
	Intra-grupos	321,207	451	0,712		
	Total	322,892	454			
15. El TC estimulará la corresponsabilidad	Inter-grupos	1,901	3	0,634	0,952	0,415
	Intra-grupos	300,033	451	0,665		
	Total	301,934	454			
16. El TC permitirá las valoraciones individuales positivas	Inter-grupos	2,507	3	0,836	1,46	0,225
	Intra-grupos	258,073	451	0,572		
	Total	260,58	454			
17. El TC mejorará el rendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales	Inter-grupos	3,514	3	1,171	1,178	0,318
	Intra-grupos	448,477	451	0,994		
	Total	451,991	454			
18. El TC favorecerá la comunicación entre ellos	Inter-grupos	3,589	3	1,196	1,355	0,256
	Intra-grupos	398,095	451	0,883		
	Total	401,684	454			
19. El TC hará que el grupo se cohesionen más	Inter-grupos	2,324	3	0,775	0,76	0,517
	Intra-grupos	459,536	451	1,019		
	Total	461,859	454			

* TC: trabajo cooperativo.

Análisis inferencial en función de la titulación:

Respecto a la variable de titularidad, lo primero que se observa es la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.198.), la cual muestra diferencias de varianzas en numerosos ítems ($p < .05$).

Tabla 5.198. Prueba de homogeneidad de Levene con la variable independiente de titulación.

Ítems	Estadístico			
	de Levene	gl1	gl2	Sig.
1. El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	12,754	2	452	0,000
2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	11,304	2	452	0,000
3. El TC favorecerá la integración de los alumnos con necesidades especiales	4,427	2	452	0,012
4. El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	8,296	2	452	0,000
5. El TC favorecerá su disposición para mejorar	1,122	2	452	0,327
6. El TC enriquecerá al grupo a través de la aportación de ideas nuevas	6,984	2	452	0,001
7. El TC favorecerá cauces y discusión del grupo	0,074	2	452	0,928
8. El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	2,564	2	452	0,078
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	9,099	2	452	0,000
10. El TC favorecerá y potenciará la socialización de los mismos	1,672	2	452	0,189
11. El TC les ayudará a conocer la diversidad social del propio grupo	6,324	2	452	0,002
12. El TC hará tomar conciencia de que todos aprenden de todos	1,406	2	452	0,246
13. El TC aumentará la sensibilidad hacia compañeros con dificultades o problemas	0,35	2	452	0,705
14. El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	1,573	2	452	0,209
15. El TC estimulará la corresponsabilidad	0,194	2	452	0,824
16. El TC permitirá las valoraciones individuales positivas	4,246	2	452	0,015
17. El TC mejorará el rendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales	0,452	2	452	0,637
18. El TC favorecerá la comunicación entre ellos	1,166	2	452	0,313
19. El TC hará que el grupo se cohesione más	0,664	2	452	0,515

* TC: trabajo cooperativo.

Los ítem en los que se observaron diferencias de varianzas son sometidos a la prueba de Welch (tabla 5.199.), la cual muestra que en todos ellos existen diferencias significativas ($p < .05$), siendo estos ítems lo que afirman que el trabajo cooperativo mejora las relaciones interpersonales (ítem 1), permite desarrollar habilidades de interacción (ítem 2), favorece la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (ítem 3), favorece la ayuda mutua y colaboración (ítem 4), permite la aportación de nuevas ideas (ítem 6), favorece hábitos de convivencia (ítem 9), ayuda a conocer la diversidad del grupo (ítem 11) y permite valoraciones positivas individuales (ítem 16).

Tabla 5.199. Prueba robusta de igualdad de medias con la variable independiente de titulación (Welch).

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1. El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	8,338	2	231,71	0,000
2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	6,18	2	217,579	0,002
3. El TC favorecerá la integración de los alumnos con necesidades especiales	3,417	2	218,042	0,035
4. El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	3,658	2	216,938	0,027
6. El TC enriquecerá al grupo a través de la aportación de ideas nuevas	5,704	2	218,694	0,004
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	4,226	2	214,397	0,016
11. El TC les ayudará a conocer la diversidad social del propio grupo	3,728	2	218,634	0,026
16. El TC permitirá las valoraciones individuales positivas	3,611	2	216,509	0,029

* TC: trabajo cooperativo.

Para conocer con mayor exactitud estas diferencias, se recurre a la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.200.), observando que tanto los profesores con la titulación de licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFYD) ($p=.000$) y diplomados o graduados en magisterio de Educación Física ($p=.034$) tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo que los profesores con ambas titulaciones ya que mejora las relaciones interpersonales entre los alumnos (ítem 1).

También, los docentes diplomados o graduados en magisterio de Educación Física tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo, ya que permite desarrollar habilidades de interacción social (ítem 2, $p=.002$), favorece la ayuda mutua y colaboración (ítem 4, $p=.022$), enriquece al grupo a través de nuevas ideas (ítem 6, $p=.004$), mejora los hábitos de convivencia (ítem 9, $p=.015$) y ayuda a conocer la diversidad social del grupo (ítem 11, $p=.019$) frente a los docentes que poseen ambas titulaciones.

Por último, los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo que los licenciados o graduados en CAFYD, ya que favorece la integración de alumnos con necesidades educativas especiales (ítem 3, $p=.029$) y permite la valoración positiva individual (ítem 16, $p=.016$).

Tabla 5.200. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la variable de titulación.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
1. El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,1033	0,07681	,372	
		Diplomado y Licenciado	,34861*	0,08538	0	
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,1033	0,07681	,372	
		Diplomado y Licenciado	,24531*	0,09786	,034	
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,34861*	0,08538	0	
		Licenciado/ Grado CAFYD	-,24531*	0,09786	,034	
	2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,09989	0,09019	,511
			Diplomado y Licenciado	,29957*	0,08535	,002
Licenciado/ Grado CAFYD		Diplomado/Grado Magisterio	-0,09989	0,09019	,511	
		Diplomado y Licenciado	0,19968	0,10844	,159	
Diplomado y Licenciado		Diplomado/Grado Magisterio	-,29957*	0,08535	,002	
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,19968	0,10844	,159	
3. El TC favorecerá la integración de los alumnos con necesidades especiales		Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	,27813*	0,10798	,029
			Diplomado y Licenciado	0,10002	0,09111	,516
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-,27813*	0,10798	,029	
		Diplomado y Licenciado	-0,17811	0,1227	,317	
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-0,10002	0,09111	,516	
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,17811	0,1227	,317	
	4. El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,10868	0,10021	,525
			Diplomado y Licenciado	,25070*	0,09396	,022
Licenciado/ Grado CAFYD		Diplomado/Grado Magisterio	-0,10868	0,10021	,525	
		Diplomado y Licenciado	0,14202	0,12012	,465	
Diplomado y Licenciado		Diplomado/Grado Magisterio	-,25070*	0,09396	,022	
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,14202	0,12012	,465	
6. El TC enriquecerá al grupo a través de la aportación de ideas nuevas		Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,18721	0,1012	,157
			Diplomado y Licenciado	,29461*	0,09207	,004

MARCO EMPÍRICO

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,18721	0,1012	,157	
		Diplomado y Licenciado	0,10739	0,11889	,639	
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,29461*	0,09207	,004	
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,10739	0,11889	,639	
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,12572	0,08808	,33	
		Diplomado y Licenciado	,22827*	0,08167	,015	
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,12572	0,08808	,33	
		Diplomado y Licenciado	0,10255	0,1057	,596	
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,22827*	0,08167	,015	
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,10255	0,1057	,596	
	11. El TC les ayudará a conocer la diversidad social del propio grupo	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,09164	0,09622	,608
			Diplomado y Licenciado	,26608*	0,09798	,019
Licenciado/ Grado CAFYD		Diplomado/Grado Magisterio	-0,09164	0,09622	,608	
		Diplomado y Licenciado	0,17444	0,12012	,316	
Diplomado y Licenciado		Diplomado/Grado Magisterio	-,26608*	0,09798	,019	
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,17444	0,12012	,316	
16. El TC permitirá las valoraciones individuales positivas		Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	,24890*	0,1025	,043
			Diplomado y Licenciado	0,13637	0,0789	,197
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-,24890*	0,1025	,043	
		Diplomado y Licenciado	-0,11253	0,11275	,579	
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-0,13637	0,0789	,197	
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,11253	0,11275	,579	

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

** TC: trabajo cooperativo.

Por otro lado, respecto a los ítems en los cuales no se obtuvieron diferencias significativas a través de la prueba de Levene, se realiza el test ANOVA (tabla 5.201.), el cual muestra que existen diferencias significativas ($p < .05$) acerca de si el trabajo cooperativo hace tomar conciencia de que todos aprendan de todos (ítem 12), mejora la responsabilidad del alumno (ítem 14) y favorece la comunicación entre ellos (ítem 18).

Tabla 5.201. ANOVA de un factor con la variable independiente de titulación.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
5. El TC favorecerá su disposición para mejorar	Inter-grupos	2,143	2	1,071	1,998	0,137
	Intra-grupos	242,393	452	0,536		
	Total	244,536	454			
7. El TC favorecerá cauces y discusión del grupo	Inter-grupos	0,617	2	0,309	0,35	0,705
	Intra-grupos	398,205	452	0,881		
	Total	398,822	454			
8. El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	Inter-grupos	0,778	2	0,389	0,492	0,612
	Intra-grupos	357,367	452	0,791		
	Total	358,145	454			
10. El TC favorecerá y potenciará la socialización de los mismos	Inter-grupos	2,239	2	1,119	2,062	0,128
	Intra-grupos	245,388	452	0,543		
	Total	247,626	454			
12. El TC hará tomar conciencia de que todos aprenden de todos	Inter-grupos	4,016	2	2,008	3,487	0,031
	Intra-grupos	260,305	452	0,576		
	Total	264,321	454			
13. El TC aumentará la sensibilidad hacia compañeros con dificultades o problemas	Inter-grupos	1,957	2	0,979	1,378	0,253
	Intra-grupos	320,935	452	0,71		
	Total	322,892	454			
14. El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	Inter-grupos	6,519	2	3,259	4,06	0,018
	Intra-grupos	362,879	452	0,803		
	Total	369,398	454			
15. El TC estimulará la corresponsabilidad	Inter-grupos	3,33	2	1,665	2,52	0,082
	Intra-grupos	298,604	452	0,661		
	Total	301,934	454			
17. El TC mejorará el rendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales	Inter-grupos	5,923	2	2,962	3,001	0,051
	Intra-grupos	446,068	452	0,987		
	Total	451,991	454			
18. El TC favorecerá la comunicación entre ellos	Inter-grupos	10,309	2	5,155	5,953	0,003
	Intra-grupos	391,374	452	0,866		
	Total	401,684	454			
19. El TC hará que el grupo se cohesioné más	Inter-grupos	4,933	2	2,467	2,44	0,088
	Intra-grupos	456,926	452	1,011		
	Total	461,859	454			

* TC: trabajo cooperativo.

Para clarificar dichas diferencias se realiza la prueba post-hoc Tukey (tabla 5.202.), observando que éstas se encuentran entre diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y docentes con ambas titulaciones, siendo los diplomados o graduados en magisterio los que tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo frente a los profesores con dos titulaciones ya que hace tomar conciencia de

que todos aprendan de todos (ítem 12, $p=.025$) y ayuda a que el alumno se sienta más responsable (ítem 14, $p=.048$). También, tanto los diplomados o graduados en magisterio ($p=.018$) como los licenciados o graduados en CAFYD ($p=.004$), tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo ya que favorece la comunicación entre los alumnos frente a los docentes con ambas titulaciones (ítem 18).

Tabla 5.202. Prueba post-hoc de Tukey respecto a la variable de titulación.

Ítems	(I) Titulación inicial	(J) Titulación inicial	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
12. El TC hará tomar conciencia de que todos aprenden de todos	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,11367	0,09302	,441
		Diplomado y Licenciado	,21461*	0,08191	,025
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,11367	0,09302	,441
		Diplomado y Licenciado	0,10094	0,10027	,573
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,21461*	0,08191	,025
		Licenciado/ Grado CAFYD	-0,10094	0,10027	,573
14. El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	0,25427	0,10983	,055
		Diplomado y Licenciado	,22860*	0,09671	,048
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,25427	0,10983	,055
		Diplomado y Licenciado	-0,02567	0,11839	,974
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,22860*	0,09671	,048
		Licenciado/ Grado CAFYD	0,02567	0,11839	,974
18. El TC favorecerá la comunicación entre ellos	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/ Grado CAFYD	-0,116	0,114	,565
		Diplomado y Licenciado	,275*	0,1	,018
	Licenciado/ Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	0,116	0,114	,565
		Diplomado y Licenciado	,391*	0,123	,004
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,275*	0,1	,018
		Licenciado/ Grado CAFYD	-,391*	0,123	,004

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

** TC: trabajo cooperativo.

Análisis inferencial en función de la titularidad del centro:

Por otro lado, se ha realizado la prueba de Levene (tabla 5.203.) en los ítems en función de la titularidad del centro, pudiendo observar que en algunos de ellos existen diferencias de varianzas, los cuales hacen referencia a si el trabajo cooperativo mejora las relaciones interpersonales (ítem 1), las habilidades de interacción social (ítem 2), la discusión de grupo (ítem 7), la comprensión hacia los demás (ítem 8), los hábitos de convivencia (ítem 9), la socialización (ítem 10), el aprendizaje unos de otros (ítem 12), la responsabilidad del alumno sobre las tareas (ítem 14) y la comunicación entre los alumnos (ítem 18) ($p < .05$).

Tabla 5.203. Prueba de homogeneidad de varianzas de Levene en función de la titularidad del centro.

Ítems		Estadístico de Levene			Sig.
		gl1	gl2		
1.	El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	6,286	2	452	0,002
2.	El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	8,48	2	452	0,000
3.	El TC favorecerá la integración de los alumnos con necesidades especiales	0,272	2	452	0,762
4.	El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	0,654	2	452	0,521
5.	El TC favorecerá su disposición para mejorar	1,663	2	452	0,191
6.	El TC enriquecerá al grupo a través de la aportación de ideas nuevas	0,868	2	452	0,421
7.	El TC favorecerá cauces y discusión del grupo	4,028	2	452	0,018
8.	El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	5,227	2	452	0,006
9.	El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	6,563	2	452	0,002
10.	El TC favorecerá y potenciará la socialización de los mismos	3,265	2	452	0,039
11.	El TC les ayudará a conocer la diversidad social del propio grupo	1,663	2	452	0,191
12.	El TC hará tomar conciencia de que todos aprenden de todos	3,311	2	452	0,037
13.	El TC aumentará la sensibilidad hacia compañeros con dificultades o problemas	0,887	2	452	0,413
14.	El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	3,476	2	452	0,032
15.	El TC estimulará la corresponsabilidad	1,007	2	452	0,366
16.	El TC permitirá las valoraciones individuales positivas	1,409	2	452	0,245
17.	El TC mejorará el rendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales	0,666	2	452	0,514
18.	El TC favorecerá la comunicación entre ellos	8,575	2	452	0,000
19.	El TC hará que el grupo se cohesione más	2,792	2	452	0,062

*Significado de la sigla TC: trabajo cooperativo.

En estos casos, se acude a la prueba de Welch (tabla 5.204.) para comprobar en cuál de ellos existe diferencias significativas entre las variables. Así, esta prueba muestra que los ítems 1 ($p=.01$), 2 ($p=.048$), 7 ($p=.003$), 8 ($p=.003$), 9 ($p=.021$), 14 ($p=.003$) y 18 ($p=.000$) son estadísticamente significativos, ya que $p < .05$.

Tabla 5.204. Pruebas robustas de igualdad de las medias con las variables independiente de titulación (Welch).

Ítems	Estadist.	g11	g12	Sig.
1. El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	4,772	2	118,275	0,01
2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	3,104	2	128,461	0,048
7. El TC favorecerá cauces y discusión del grupo	6,076	2	125,177	0,003
8. El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	5,97	2	120,439	0,003
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	4,005	2	129,162	0,021
10. El TC favorecerá y potenciará la socialización de los mismos	2,031	2	138,052	0,135
12. El TC hará tomar conciencia de que todos aprenden de todos	2,396	2	126,239	0,095
14. El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	6,109	2	127,924	0,003
18. El TC favorecerá la comunicación entre ellos	8,431	2	112,9	0,000

*Significado de la sigla TC: trabajo cooperativo.

Para conocer en profundidad dónde se encuentran esas diferencias, se recurre a la prueba post-hoc de Games-Howell (tabla 5.205.), a través de la cual se observa que existen diferencias significativas entre centros educativos públicos y concertados, teniendo una actitud más positiva los profesores que trabajan en centros públicos que los que trabajan en concertados frente a diferentes ítems: ítem 1, sobre el trabajo cooperativo para la mejora de las relaciones interpersonales ($p=.009$); ítem 2, sobre el trabajo cooperativo para la mejora de las habilidades de interacción social ($p=.035$); el ítem 7, sobre el trabajo cooperativo para la mejora de la discusión de grupo ($p=.002$); el ítem 9, sobre el trabajo cooperativo para la mejora de los hábitos de convivencia ($p=.015$); y el ítem 14, sobre el trabajo cooperativo para la mejora de la responsabilidad del alumno sobre las tareas ($p=.002$).

También, se encuentran diferencias significativas entre los profesores que trabajan en centros públicos y concertados ($p=.005$) y entre los que trabajan en centros concertados y privados ($p=.02$) respecto al ítem 8 acerca de que el trabajo cooperativo mejora la comprensión hacia los demás, mostrando una actitud más positiva sobre este ítem los profesores que trabajan en centros públicos y privados que los que trabajan en centros concertados.

Por último, en la pregunta acerca de si el trabajo cooperativo favorece la comunicación entre los alumnos (ítem 18), se observa que las diferencias se encuentran entre los profesores que trabajan en centros públicos respecto a los que trabajan en centros concertados ($p=.016$) y privados ($p=.003$), siendo los docentes de centros públicos

los que tienen una actitud más positiva hacia dicha afirmación frente a los docentes de centros concertados y privados.

Tabla 5.205. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la titularidad del centro.

Ítems	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
1. El trabajo cooperativo (TC) mejorará las relaciones interpersonales entre ellos	Pública	Concertada	,21494*	0,07226	0,009
		Privada	0,19145	0,12938	0,308
	Concertada	Pública	-,21494*	0,07226	0,009
		Privada	-0,02348	0,13407	0,983
2. El TC permitirá desarrollar habilidades de interacción social entre ellos	Pública	Concertada	,19784*	0,07921	0,035
		Privada	0,06325	0,10255	0,811
	Concertada	Pública	-,19784*	0,07921	0,035
		Privada	-0,1346	0,11361	0,465
7. El TC favorecerá cauces y discusión del grupo	Pública	Concertada	,34207*	0,09803	0,002
		Privada	0,12137	0,12825	0,613
	Concertada	Pública	-,34207*	0,09803	0,002
		Privada	-0,22071	0,14381	0,279
8. El TC permitirá que los alumnos se pongan en el lugar de los demás y comprendan mejor	Pública	Concertada	,29235*	0,09259	0,005
		Privada	-0,10513	0,13058	0,701
	Concertada	Pública	-,29235*	0,09259	0,005
		Privada	-,39747*	0,14512	0,02
9. El TC favorecerá la adquisición de los hábitos de convivencia	Pública	Concertada	,21188*	0,07554	0,015
		Privada	0,02564	0,09701	0,962
	Concertada	Pública	-,21188*	0,07554	0,015
		Privada	-0,18624	0,10752	0,199
14. El TC ayudará a hacer sentir al alumno más responsable de las tareas	Pública	Concertada	,32338*	0,094	0,002
		Privada	0,01795	0,12073	0,988
	Concertada	Pública	-,32338*	0,094	0,002
		Privada	-0,30543	0,1347	0,065
18. El TC no favorecerá la comunicación entre ellos	Pública	Concertada	,247*	0,089	0,016
		Privada	,674*	0,195	0,003

Ítems	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
	Concertada	Pública	-,247*	0,089	0,016
		Privada	0,427	0,2	0,091
	Privada	Pública	-,674*	0,195	0,003
		Concertada	-0,427	0,2	0,091

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

** TC: trabajo cooperativo.

Por otro lado, en los ítems en los que no se observaron diferencias de varianzas en la prueba de homogeneidad de Levene ($p > .05$) se les aplica el test ANOVA (tabla 5.206.), a través del cual se obtienen diferencias significativas en el ítem 13 acerca de si el trabajo cooperativo mejora la sensibilización hacia los alumnos con dificultades ($p = .023$), el 15 acerca de si el trabajo cooperativo estimula la corresponsabilidad ($p = .01$), el 16 acerca de si el trabajo cooperativo permite realizar valoraciones individuales positivas ($p = .008$) y el 17 acerca de si el trabajo cooperativo mejora el rendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales ($p = .023$).

Tabla 5.206. ANOVA de un factor con la variable independiente de titularidad del centro.

Ítems		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3. El TC favorecerá la integración de los alumnos con necesidades especiales	Inter-grupos	1,921	2	0,96	1,36	0,258
	Intra-grupos	319,301	452	0,706		
	Total	321,222	454			
4. El TC favorecerá la ayuda mutua y la valoración de la colaboración	Inter-grupos	2,046	2	1,023	1,486	0,227
	Intra-grupos	311,088	452	0,688		
	Total	313,134	454			
5. El TC favorecerá su disposición para mejorar	Inter-grupos	1,802	2	0,901	1,678	0,188
	Intra-grupos	242,734	452	0,537		
	Total	244,536	454			
6. El TC enriquecerá al grupo a través de la aportación de ideas nuevas	Inter-grupos	2,165	2	1,083	1,581	0,207
	Intra-grupos	309,404	452	0,685		
	Total	311,569	454			
11. El TC les ayudará a conocer la diversidad social del propio grupo	Inter-grupos	2,612	2	1,306	1,848	0,159
	Intra-grupos	319,418	452	0,707		
	Total	322,031	454			
13. El TC aumentará la sensibilidad hacia compañeros con dificultades o problemas	Inter-grupos	5,337	2	2,669	3,799	0,023
	Intra-grupos	317,555	452	0,703		
	Total	322,892	454			
15. El TC estimulará la corresponsabilidad	Inter-grupos	6,076	2	3,038	4,641	0,01
	Intra-grupos	295,858	452	0,655		
	Total	301,934	454			
16. El TC permitirá las valoraciones individuales positivas	Inter-grupos	5,527	2	2,763	4,897	0,008
	Intra-grupos	255,054	452	0,564		
	Total	260,58	454			
17. El TC mejorará el rendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales	Inter-grupos	7,445	2	3,723	3,785	0,023
	Intra-grupos	444,546	452	0,984		
	Total	451,991	454			
19. El TC hará que el grupo se cohesioné más	Inter-grupos	14,329	2	7,165	7,236	0,001
	Intra-grupos	447,53	452	0,99		
	Total	461,859	454			

* TC: trabajo cooperativo.

Tras esto, se realiza la prueba de post-hoc de Tukey (tabla 5.207.) para conocer en qué categorías existen dichas diferencias. Así, se observa que las diferencias se encuentran entre profesores que trabajan en centros concertados y los que trabajan en centros públicos, teniendo los profesores de centros públicos una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo ya que aumenta la sensibilidad hacia compañeros con dificultades, estimula la corresponsabilidad, permite a los alumnos realizar valoraciones

individuales positivas y mejora el rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales. También, en el ítem 19 acerca de si el trabajo cooperativo hace que el grupo se cohesionen más, se observan diferencias significativas entre los profesores que trabajan en centros públicos, concertados y privados, siendo los profesores de centros públicos quienes muestran una actitud más positiva hacia esa afirmación que los que trabajan en centros concertados y privados ($p=.001$).

Tabla 5.207. Prueba post-hoc de Tukey en relación a la titularidad del centro.

Ítems	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
13. El TC aumentará la sensibilidad hacia compañeros con dificultades o problemas	Pública	Concertada	,21256*	0,08363	0,03
		Privada	0,23162	0,13644	0,207
	Concertada	Pública	-,21256*	0,08363	0,03
		Privada	0,01907	0,14001	0,99
	Privada	Pública	-0,23162	0,13644	0,207
		Concertada	-0,01907	0,14001	0,99
15. El TC estimulará la corresponsabilidad	Pública	Concertada	,24247*	0,08072	0,008
		Privada	0,03932	0,13169	0,952
	Concertada	Pública	-,24247*	0,08072	0,008
		Privada	-0,20316	0,13515	0,29
	Privada	Pública	-0,03932	0,13169	0,952
		Concertada	0,20316	0,13515	0,29
16. El TC permitirá las valoraciones individuales positivas	Pública	Concertada	,22727*	0,07495	0,007
		Privada	0,18889	0,12227	0,271
	Concertada	Pública	-,22727*	0,07495	0,007
		Privada	-0,03838	0,12548	0,95
	Privada	Pública	-0,18889	0,12227	0,271
		Concertada	0,03838	0,12548	0,95
17. El TC mejorará el rendimiento de alumnos con necesidades educativas especiales	Pública	Concertada	,271*	0,099	0,018
		Privada	0,072	0,161	0,897
	Concertada	Pública	-,271*	0,099	0,018
		Privada	-0,199	0,166	0,453
	Privada	Pública	-0,072	0,161	0,897
		Concertada	0,199	0,166	0,453
19. El TC hará que el grupo se cohesionen más	Pública	Concertada	,293*	0,099	0,009
		Privada	,501*	0,162	0,006
	Concertada	Pública	-,293*	0,099	0,009
		Privada	0,208	0,166	0,424
	Privada	Pública	-,501*	0,162	0,006
		Concertada	-0,208	0,166	0,424

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

** TC: trabajo cooperativo.

Por último, se lleva a cabo el análisis general del cuestionario para conocer si existen diferencias significativas entre el trabajo cooperativo y las variables independientes. En primer lugar, respecto al sexo, se lleva a cabo la prueba t-Student (tabla 5.208.) observando la prueba de homogeneidad de Levene, donde se asume la igualdad de varianzas ($p > .05$). Después, se acude a la prueba t donde se observan diferencias significativas entre las variables, siendo las mujeres las que tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo que los hombres ($p = .003$).

Tabla 5.208. Prueba t-Student para la igualdad de medias en función del sexo.

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
Sexo TC	Se han asumido varianzas iguales	0,622	0,431	-2,977	453	0,003
	No se han asumido varianzas iguales			-3,142	278,5	0,002

Después, se lleva a cabo la prueba de homogeneidad de Levene (tabla 5.209.) respecto a las variables de edad, titulación y titularidad del centro, observando que existen diferencias de varianzas en función de estas variables independientes ($p < .05$).

Tabla 5.209. Prueba de homogeneidad de varianzas de Levene.

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Edad TC	5,254	3	451	0,001
Titulación TC	3,642	2	452	0,027
Titularidad TC	4,522	2	452	0,011

Al realizar la prueba de Welch (tabla 5.210.) para conocer si existen diferencias significativas entre las variables independientes y el trabajo cooperativo, se observa que existen diferencias entre el trabajo cooperativo y la titulación ($p = .007$) y la titularidad del centro ($p = .002$).

Tabla 5.210. Pruebas robustas de igualdad de las medias con las variables independiente de titulación (Welch).

	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
Edad TC	2,631	3	142,468	0,052
Titulación TC	5,01	2	223,325	0,007
Titularidad TC	6,41	2	134,645	0,002

Respecto a la titulación y la titularidad del centro, debido a que se observaron diferencias significativas, se lleva a cabo la prueba post-hoc Games-Howell (tabla 5.211.) para saber dónde se encuentran esas diferencias, situándose entre los profesores

diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y los profesores con ambas titulaciones ($p=.009$), siendo los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física los que tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo que los profesores con ambas titulaciones. También se observan diferencias entre el grupo de profesores que trabajan en centros públicos y concertados ($p=.001$), siendo aquellos que trabajan en centros públicos los que tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo que aquellos que trabajan en centros concertados.

Tabla 5.211. Prueba post-hoc de Games-Howell respecto a la titularidad del centro.

Variables	(I) Titularidad	(J) Titularidad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Titulación/ TC	Diplomado/Grado Magisterio	Licenciado/Grado CAFYD	0,12944	0,06916	0,15
		Diplomado y Licenciado	,19333*	0,06532	0,009
	Licenciado/Grado CAFYD	Diplomado/Grado Magisterio	-0,12944	0,06916	0,15
		Diplomado y Licenciado	0,06389	0,08173	0,715
	Diplomado y Licenciado	Diplomado/Grado Magisterio	-,19333*	0,06532	0,009
		Licenciado/Grado CAFYD	-0,06389	0,08173	0,715
Titularidad/ TC	Pública	Concertada	,21297*	0,05985	0,001
		Privada	0,10868	0,07486	0,32
	Concertada	Pública	-,21297*	0,05985	0,001
		Privada	-0,10429	0,08159	0,411
	Privada	Pública	-0,10868	0,07486	0,32
		Concertada	0,10429	0,08159	0,411

CAPITULO 6:

DISCUSIÓN

6.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

6.2. TRABAJO COOPERATIVO

CAPITULO 6. DISCUSIÓN

6.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

6.1.1.DIMENSIÓN I: IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

La importancia de los estilos de enseñanza en Educación Física es diferente para cada uno de los profesores de las etapas de primaria y secundaria.

Así, en función del sexo no se encuentran diferencias significativas entre los dos grupos, hombres y mujeres, en relación a la importancia de los estilos de enseñanza en Educación Física.

Sin embargo, cabe destacar que la necesidad de los estilos de enseñanza en las clases de Educación Física está relacionado con la edad, ya que son los profesores más jóvenes de hasta 40 años, los que consideran que lo son frente a los profesores mayores de 51 años. De esta forma, Morgan et al. (2005) en su investigación afirman que los estilos de enseñanza tienen importancia a la hora de conseguir respuestas que impliquen de manera cognitiva y afectiva al alumno, para incrementar su creatividad. También, numerosas investigaciones consideran que los estilos de enseñanza son necesarios en Educación Física, y por lo tanto van unidos a las clases de Educación Física, ya que éstos permiten mejorar el ambiente de clase y aumentar la motivación de los alumnos, aportando una actitud positiva de éstos hacia las tareas propuestas, alcanzando los objetivos y mejorando a su vez el rendimiento académico de los alumnos (Isaza y Henao, 2012; Kolovelonis et al., 2011; Patmanoglou et al., 2008; Salvara et al., 2006)

Respecto a la titulación de los profesores, tampoco se han encontrado diferencias significativas, es decir, la importancia de los estilos de enseñanza en Educación Física no varían en función de la titulación de los profesores de Educación Física.

Por otro lado, respecto a la titularidad del centro, son los profesores que trabajan en centros privados y públicos quienes consideran que los estilos de enseñanza y la Educación Física están relacionados en comparación con los profesores que pertenecen a centros concertados. Además, son los profesores que imparten Educación Física en centros privados los que consideran necesario el uso de dos o más estilos de enseñanza en las clases de Educación Física frente a los que trabajan en centros públicos, lo que está relacionado con la investigación realizada por Cothran et al. (2005), quienes dicen que a pesar de existir diferencias en el uso de los estilos de enseñanza entre los diferentes países, todos coinciden en la importancia de utilizar varios de ellos, ya que cada familia

de estilos aporta diferentes beneficios al alumno como son la mejora de las habilidades cognitivas, sociales, creativas, la participación del alumno en las tareas, etc. (Delgado, 1991; Mosston, 1978; Mosston y Ashworth, 1993).

6.1.2.DIMENSIÓN II: CONOCIMIENTO, PREPARACIÓN, FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA

El conocimiento y formación sobre los estilos de enseñanza en los profesores de Educación Física de las diferentes etapas depende de la titulación, ya que los contenidos incluidos en la formación universitaria son diferentes según se hable de licenciatura o grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, que de diplomatura o grado en magisterio de Educación Física, y por lo tanto de los profesores que poseen ambas titulaciones. Así, en la mayoría de los casos, los estilos de enseñanza son descritos en el programa de formación del profesorado, siendo muy pocos los que dicen no haber recibido ninguna formación sobre el tema. También, se observa que esta formación se da principalmente en tres asignaturas, en primer lugar en didáctica, en segundo lugar en pedagogía y en tercer lugar en evaluación, lo que coincide con las respuestas dadas en la pregunta acerca de en qué tipo de asignaturas se incluye éste contenido, siendo curricular en su mayoría, aunque algunos profesores afirman haber visto los estilos de enseñanza en asignaturas tanto curriculares como extracurriculares (Romero, 2008).

Además, cuando se les pregunta a los profesores acerca de cómo fue su formación práctica sobre estilos de enseñanza, se observa que son los profesores licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y profesores con ambas titulaciones los que consideran que fue buena en comparación con las respuestas dadas por los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. Por el contrario, cuando se les pregunta a los profesores cómo se podría mejorar la formación sobre estilos de enseñanza en Educación Física, de todas las respuestas dadas por los profesores, cabe destacar que la mayoría consideran que debería existir una formación específica sobre estos estilos. En relación a estos resultados hay numerosas investigaciones, tales como las de Martínez y Díaz (2003), Romero (2008), Salina (2007) y Zabalza (2003), que afirman que la formación práctica, la cual corresponde al prácticum de la formación universitaria elegida, tiene unos objetivos enfocados tanto a la formación de conocimientos como a la adaptación de estos conocimientos al mundo laboral. Por ello, existe la necesidad de

atender a los cambios que se producen en la sociedad y en la educación a la hora de impartir la formación universitaria y permanente a los profesores, para así poder llevar a cabo una enseñanza adecuada a la situación social y educativa del momento en el aula, teniendo la capacidad de utilizar y adaptar los conocimientos teóricos a la práctica (Pastor, 2008).

Respecto a los estilos con más implicación cognitiva (descubrimiento guiado y libre exploración) se observan diferencias en función de la titulación, siendo los profesores licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte los que más los conocen en comparación con los profesores con ambas titulaciones. También, se les pregunta a los profesores de Educación Física acerca del número de estilos de enseñanza que conocen, observando que todos conocen al menos 3 estilos de enseñanza, conociendo algunos de los profesores hasta 9 estilos de enseñanza. Además, los estilos de enseñanza más conocidos por los profesores son, en primer lugar la familia de estilos de enseñanza tradicionales, en segundo lugar los estilos cognitivos y en tercer lugar los estilos creativos. A pesar de ser los estilos tradicionales los más conocidos por los profesores de Educación Física, hay autores que afirman que estos estilos son los menos utilizados (Delgado, 1998; Delgado et al., 1996), por el contrario hay autores que afirman que se utilizan con frecuencia principalmente para desarrollar contenidos de deporte (Hewitt y Kenneth, 2013; Jaakkola y Watt, 2011).

Cuando se les pregunta a los profesores desde cuando conocen los estilos de enseñanza se observa que no solo todos los profesores los conocen, sino que en su mayoría los conocen desde hace al menos 11 años. Además, todos ellos los aplican, de los cuales la mayoría los aplican desde hace al menos 6 años. Cabe destacar, que son menos de la mitad de los profesores encuestados los que han realizado cursos sobre estilos de enseñanza durante su trayectoria profesional, siendo pocos los que los han realizado en el último año con el fin de reciclarse. Así, Vera (2010), afirma que el conocimiento del profesorado acerca de las diferentes formas de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es adquirido durante todo el proceso de formación del profesorado, desde la formación básica hasta la universitaria, e incluso la experiencia del profesor como docente. Además, según diferentes investigaciones, la falta de formación continua no solo se debe a considerar mejor un aprendizaje basado en la experiencia, sino a que existe una falta de organización escolar para la formación continua del profesorado (Sicilia y Fernández, 2006; Vera, 2010).

Por último, se les pregunta a los profesores acerca de cómo ha sido su experiencia respecto a la formación universitaria, perfeccionamiento en áreas de Educación Física y auto-aprendizaje, siendo la más útil para la formación de estilos de enseñanza el auto-aprendizaje, lo que coincide con los resultados obtenidos en la investigación de Vera (2010) acerca de la importancia de la experiencia docente, la cual condiciona la metodología a llevar a cabo, y por lo tanto los estilos de enseñanza a utilizar.

6.1.3.DIMENSIÓN III: SENSACIONES-DIFICULTADES CON LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Las sensaciones percibidas por los profesores a la hora de utilizar los diferentes estilos de enseñanza no dependen del sexo de los profesores. Sin embargo, una variable que interviene en las sensaciones o dificultades percibidas por éstos es la edad, existiendo diferencias entre los profesores más jóvenes y los más veteranos.

Así, cabe destacar que los profesores más jóvenes, menores de 40 años, son los que mejor se han desempeñado a la hora de llevar a cabo los estilos de enseñanza en comparación con los profesores más veteranos, mayores de 51 años. Además, los profesores menores de 30 años son los que consideran que es más fácil el uso de los estilos de enseñanza respecto a los profesores con edades comprendidas entre 31 y 50 años. En este sentido, la experiencia docente, como afirman los estudios de Sicilia y Fernández (2006) y Vera (2010), tiene gran importancia a la hora de llevar a cabo las diferentes actividades, sin embargo, también es necesaria la formación permanente para poder adaptar su metodología a las características sociales del momento para una mejor educación, lo que les aportaría una mayor facilidad a la hora de aplicar los estilos de enseñanza (Martínez y Díaz, 2003; Pastor, 2008; Romero, 2008; Salina, 2007; Zabalza, 2003).

Además, se puede observar que tampoco existe ninguna diferencia significativa respecto a las sensaciones y dificultades percibidas por los profesores en función de la titulación de éstos ni de la titularidad del centro en el que trabajan.

6.1.4.DIMENSIÓN IV: FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

El uso de los estilos de enseñanza depende del contenido que se imparte, por lo que en función de éste se utilizarán unos estilos de enseñanza determinados, más adecuados para ello.

Así, para llevar a cabo el desarrollo de la estimulación perceptivo motriz, se utilizan con más frecuencia estilos como el descubrimiento guiado y la asignación de tareas.

Respecto al contenido de capacidades físicas básicas, se utiliza con más frecuencia el mando directo y la asignación de tareas, ya que en este caso es necesario que el profesor proponga y dirija la actividad, buscando la mejora de estas capacidades (Boyce, 1992; Curtner-Smith et al., 2001; Derri y Pachta, 2007; Jaakkola y Watt, 2011; Mawer, 1999; Penney y Evans, 1999; Zeng et al., 2009).

Ocurre lo mismo en el caso del contenido de formación deportiva básica, donde se utiliza con más frecuencia el estilo de asignación de tareas y mando directo, ya que todo deporte sigue las directrices de una normativa. Así, existe la necesidad de utilizar estilos de enseñanza reproductivos para contenidos deportivos o para la enseñanza de modelos de movimientos complejos, a pesar de que el alumno no participe en su aprendizaje y existan menos implicaciones a nivel cognitivo (Bañuelos, 1992; Campos et al., 2011; Derri y Pachta, 2007; Hewitt y Kenneth, 2013; Jaakkola y Watt, 2011).

En el caso de la actividad física para la salud, se busca la concienciación y enseñanza de hábitos saludables en los alumnos, siendo los estilos socializadores a través de la argumentación y el diálogo los más utilizados. En función del sexo, los estilos de enseñanza más utilizados por mujeres que por hombres son el mando directo, la enseñanza recíproca y descubrimiento guiado.

Para el contenido de interacción social entre los alumnos, los estilos más utilizados son el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, ya que son estilos que favorecen cognitivamente al alumno, donde además, para poder conseguir el objetivo propuesto, hay que interaccionar con el resto de compañeros, produciendo un aumento de la motivación y mejora del ambiente de clase, fomentando a su vez la adquisición de conocimientos y permitiendo que el alumno intervenga en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Campos et al., 2011; Cuellar, 2008; Derri y Pachta, 2007; Isaza y Henao,

2012; Learreta et al., 2005; Morgan et al., 2005; Romero, 2008; Salvara et al., 2006; Villard et al., 2013).

Además, el uso de los estilos de enseñanza para el contenido de estimulación perceptivo-motriz depende de las variables de sexo, edad y titulación. Respecto a la titularidad del centro no se encuentran diferencias significativas. En primer lugar, los estilos más utilizados por las mujeres, en comparación con los hombres, son el estilo de enseñanza recíproca, los estilos socializadores y la resolución de problemas. En segundo lugar, respecto a la edad, los profesores de mediana edad, con edades comprendidas entre 31 y 50 años utilizan más el estilo de enseñanza recíproca que los profesores más jóvenes, menores de 30 años, mientras que los profesores más veteranos, mayores de 51 años utilizan con más frecuencia el estilo de resolución de problemas frente a los profesores menores de 50 años. En tercer lugar, respecto a la titulación, los profesores con la titulación de licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y profesores con las dos titulaciones utilizan más el estilo de libre exploración que los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. De esta forma, son varias las investigaciones que afirman que el estilo más utilizado es el estilo de asignación de tareas, perteneciente a la familia de estilos tradicionales, ya que estos estilos permiten un mayor aprendizaje y retención de los conocimientos adquiridos además de una mayor mejora de las habilidades físicas y de permitir mayor tiempo de actividad y menos de instrucción (Boyce, 1992; Byra et al., 2014; Curtner-Smith et al., 2001; Derri y Pachta, 2007). Sin embargo, otros autores observan en sus investigaciones que la utilización frecuente de estilos más creativos como el descubrimiento guiado, se utilizan porque aportan mayor cantidad de respuestas tanto cognitivas como afectivas y de socialización entre los alumnos, mejorando su rendimiento académico y pudiendo hacer partícipes a los alumnos de su propio aprendizaje, aportando así una mayor motivación a la hora de llevar a cabo las tareas planteadas. A pesar de esto, ambos estilos son los que más influyen en el aprendizaje de los alumnos (Cachadiña, Ruano, y Rodríguez, 2006; Isaza y Henao, 2012; Jaakkola y Watt, 2011; López-Tejada, 2002; Morgan et al., 2005; Ortiz, 2000; Patmanoglou et al., 2008; Rueda, 2004; Salvara et al., 2006). Además, las investigaciones de Cothran et al. (2005) y Zeng et al. (2009), afirman que el uso de los estilos de enseñanza reproductivos o productivos, varía según los países y el sexo de los profesores, aunque todos coinciden en la importancia de utilizar varios estilos de enseñanza.

Para el contenido de capacidades físicas básicas, se encuentran diferencias significativas con respecto al sexo, la edad y la titulación. Así, respecto al sexo, el estilo de microenseñanza es utilizado con más frecuencia por mujeres que por hombres. En función de la edad, el estilo de asignación de tareas es más utilizado por los profesores veteranos con una edad mayor de 51 años en comparación con los profesores menores de 50 años. Por otro lado, en función de la titulación del profesorado, son los profesores con las dos titulaciones quienes utilizan más el mando directo en comparación con los profesores licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y la resolución de problemas en comparación con los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. Además, son los profesores licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y profesores con ambas titulaciones los que utilizan con más frecuencia el estilo de libre exploración en comparación con los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. Esto se debe a que los profesores utilizan diferentes estilos de enseñanza en sus clases de Educación Física, recurriendo a estilos de enseñanza participativos e innovadores para favorecer que los alumnos intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y así exista un aumento de la motivación que ayude a mejorar el rendimiento académico (Campos, Garrido, y Castañeda, 2011; Cuellar, 2008; Derri y Pachta, 2007; Isaza y Henao, 2012; Kolovelonis et al., 2011; Learreta, Sierra, y Ruano, 2005; Morgan et al., 2005; Romero, 2008; Villard, Abad, Montávez, y Cartillo, 2013).

Para el contenido de formación deportiva básica, se encuentran diferencias respecto a las tres variables (sexo, edad y titulación). Respecto al sexo de los profesores, cabe destacar, que son las mujeres quienes utilizan con más frecuencia los estilos de mando directo, asignación de tareas y enseñanza recíproca frente a los hombres. Respecto a la edad, los profesores más jóvenes, menores de 30 años, utilizan más el mando directo que los profesores mayores de 51 años, siendo los profesores que tienen edades comprendidas entre 31 y 40 años los que utilizan más el estilo de asignación de tareas frente a los que tienen edades comprendidas entre los 41 y 50 años. Por último, según la titulación, son los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física quienes utilizan más el estilo de enseñanza recíproca frente a los licenciados o graduados en Ciencias de Actividad Física y Deporte, mientras que los profesores con dos titulaciones utiliza el descubrimiento guiado y la resolución de problemas en mayor medida que los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. En este sentido,

existen investigaciones que afirman que de todos los estilos de enseñanza, aquellos que son más lúdicos y permiten mayor autonomía del alumno, favorecen en mayor medida el compromiso motor del alumno participando en su propio aprendizaje y produciendo un aumento de la motivación, evitando así la pérdida de conocimientos (Campos et al., 2011; Derri y Pachta, 2007; Kolovelonis et al., 2011; Morgan et al., 2005; Salvara et al., 2006). A pesar de esto, los estilos más utilizados, debido a que son más efectivos en el aprendizaje y su retención son, para algunos autores, el mando directo y la asignación de tareas (Boyce, 1992; Curtner-Smith et al., 2001; Jaakkola y Watt, 2011).

En el caso de la actividad física para la salud, únicamente se encuentran diferencias significativas con respecto a las variables edad y titulación.

En función de la edad, los estilos socializadores son más utilizados por profesores con edades entre 41 y 50 años que por los menores de 30 años, mientras que el estilo de resolución de problemas es más utilizado por los profesores más jóvenes, menores de 30 años que por aquellos con edades entre 31 y 40 años. Por último, en función de la titulación, los estilos socializadores son utilizados con más frecuencia por profesores tanto diplomados o graduados en magisterio de Educación Física como licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que por profesores con ambas titulaciones. Así, Delgado (1998), Delgado et al. (1996) e Isaza y Henao (2012), afirman que los estilos más aceptados y utilizados por los profesores de Educación Física, son los estilos más innovadores, entre ellos los incluidos dentro de la familia de estilos socializadores.

Para el contenido de interacción social entre los alumnos, las respuestas los resultados varían en función de las variables de sexo, edad y titulación de los profesores. Así, según el sexo, las mujeres utilizan con más frecuencia el estilo de enseñanza recíproca que los hombres. Según la edad, los estilos socializadores son más utilizados por profesores con edades comprendidas entre 41 y 50 años que por los menores de 40 años. Y según la titulación, los estilos de asignación de tareas y microenseñanza se utilizan con más frecuencia por diplomados o graduados en magisterio de Educación Física que por profesores con ambas titulaciones, los licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte utilizan el estilo de microenseñanza más que los profesores con ambas titulaciones y los profesores con las dos titulaciones y los licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte el estilo de libre exploración

en mayor medida que los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. Así, en la investigación de Villard et al. (2013), se observa que aunque el estilo favorito por los profesores de Educación Física son los que aportan a las tareas búsqueda e innovación, como la resolución de problemas y el estilo de libre exploración, también se utilizan estilos más tradicionales como el estilo de asignación de tareas por los profesores más jóvenes.

6.1.5.DIMENSIÓN V: GRADO DE ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA POR PARTE DEL PROFESOR

La influencia de los estilos de enseñanza en la labor docente y aprendizaje de los alumnos depende de diferentes factores asociados a las características de los profesores y al centro donde éstos trabajan. Así, en función del sexo, es el estilo de enseñanza recíproca el que influye más en las mujeres que en los hombres. Además, según la edad, el estilo de resolución de problemas influye más en la labor docente de los profesores mayores de 51 años en comparación con los profesores menores de 40 años. Dependiendo de la titulación, los estilos de mando directo y libre exploración influyen más en la labor docente en profesores tanto licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como profesores con ambas titulaciones en comparación con los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. Por último, también varían los estilos de enseñanza que influyen en la labor de los profesores en función la titularidad del centro en el que trabajan, siendo el estilo de asignación de tareas el que más influye en profesores que trabajan en centros concertados frente a los que trabajan en centros públicos, y el estilo socializador de argumentación y diálogo en los profesores que trabajan en centros públicos en mayor medida que los que trabajan en centros concertados. Así, existen numerosas investigaciones que afirman que uno de los estilos de enseñanza que más influyen en el profesor, y por lo tanto en la consecución de objetivos, es el mando directo, sobre todo en alumnos con un bajo nivel de habilidad siendo uno de los estilos más utilizados (Boyce, 1992; Cothran et al., 2005; Harrison, Fellinghan, Buck y Pellett, 1995). Por el contrario, otras investigaciones como la de Morgan et al. (2005) y Salvara et al. (2006), afirman que los estilos de descubrimiento guiado y enseñanza recíproca son algunos de los estilos que más influyen en la enseñanza y por lo tanto en el docente. A pesar de esto, otras investigaciones concluyen que los estilos tradicionales,

como el mando directo, aportan menos respuestas cognitivas y afectivas, al igual que menos motivación en los alumnos, por lo que existe una actitud negativa hacia ellos (Isaza y Henao, 2012; Langley, 1995; Morgan et al., 2005; Sicilia, 1997; Solmon y Lee, 1996).

Por otro lado, ocurre lo mismo con los estilos de enseñanza más utilizados por los profesores de Educación Física, los cuales varían en función de las características tanto de los profesores como del centro educativo. De esta forma, en función del sexo de los profesores, los estilos de asignación de tareas y descubrimiento guiado son más utilizados por hombres que por mujeres. Según la edad, el estilo de mando directo es más utilizado por profesores jóvenes, menores de 30 años, en comparación con los mayores de 50 años. En función de la titulación, los profesores con la titulación de diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y por profesores con ambas titulaciones utilizan en mayor medida el estilo de mando directo que los profesores licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; sin embargo, el estilo de libre exploración, más creativo e innovador, es utilizado por profesores tanto licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte como por profesores con las dos titulaciones en mayor medida que por profesores diplomados en magisterio de Educación Física. Respecto a la titularidad del centro, la asignación de tareas es más utilizada por profesores que trabajan tanto en centros privados como concertados frente a los que trabajan en centros públicos, y el descubrimiento guiado por aquellos que trabajan en centros concertados en comparación con los que trabajan en centros privados. De esta forma, hay investigaciones que afirman que los estilos más utilizados son aquellos que influyen principalmente en el desarrollo físico del alumno, siendo la asignación de tareas y el estilo de mando directo los estilos utilizados con más frecuencia (Cothran et al., 2005; Curtner-Smith et al., 2001; Hewitt y Kenneth, 2013; Jaakkola y Watt, 2011), mientras que otras investigaciones afirman que son los estilos que promueven la creatividad y aportan motivación en el alumno los más utilizados (Delgado, 1998; Delgado et al., 1996; Isaza y Henao, 2012).

Además, algunos estilos de enseñanza dan lugar a mayor cansancio o más dificultades en el profesorado a la hora de usarlos, siendo así, en función del sexo, la microenseñanza uno de los que más cansan en las mujeres, mientras que en los hombres es el estilo de descubrimiento guiado. En función de la edad de los profesores no existe

ninguna diferencia significativa entre las variables. Sin embargo, en función de la titulación, el uso del estilo de mando directo es más cansado para profesores con ambas titulaciones que para profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física, mientras que el estilo de enseñanza recíproca, es más cansado para los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física que para licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y profesores con ambas titulaciones. Por último, en función de la titularidad del centro donde trabajen los profesores, no existe ninguna diferencia significativa. En relación a estos resultados, Pankratius (1997), considera que es necesaria una mejor formación del profesorado respecto a los estilos de enseñanza para poder aprovechar mejor la capacidad de aprendizaje de los alumnos, ya que la falta de formación sobre los estilos de enseñanza da lugar a incertidumbre, produciendo el cansancio o dificultad a la hora de llevarlos a cabo, siendo los estilos que fomentan las capacidades cognitivas y afectivas, los más complejos de llevar a cabo debido a la necesidad de una buena planificación.

6.1.6. DIMENSIÓN VI: ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA POR LOS ALUMNOS COMO FACTORES QUE INFLUYEN EN SU UTILIZACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR.

No todos los alumnos aceptan los mismos estilos de enseñanza en las clases de Educación Física, ya que cada familia de estilos de enseñanza contiene diferente carga a nivel cognitivo, físico, social y creativo.

Así, los profesores perciben diferencias acerca de los estilos de enseñanza aceptados por los alumnos, observando que en 1º y 2º de primaria los estilos más aceptados son el estilo de libre exploración, mando directo y descubrimiento guiado. En 3º y 4º de primaria, los estilos que son más aceptados por los alumnos son la asignación de tareas y el descubrimiento guiado. En los últimos cursos de primaria, 5º y 6º, el estilo más aceptado es de nuevo el descubrimiento guiado, aunque comienza a aceptarse más el estilo de resolución de problemas debido a la maduración de los alumnos, ya que el estilo de resolución de problemas implica mayor autonomía que el estilo de descubrimiento guiado. Para los cursos posteriores, son más aceptados los estilos de mando directo y asignación de tareas en 1º y 2º de E.S.O.; la asignación de tareas, resolución de problemas y mando directo en 3º y 4º de E.S.O.; y por último, en 1º de bachillerato, son la

asignación de tareas y el estilo de resolución de problemas. En todos los casos, los estilos más aceptados por los alumnos, como se ha citado anteriormente, son aquellos que implican al alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que aportan motivación y actitud positiva en los alumnos (Jaakkola y Watt, 2011). Los estilos tradicionales están presentes en todas las etapas ya que los alumnos, en algunas ocasiones, prefieren la comodidad de reproducir un modelo, además de que estos estilos aportan mayor tiempo de práctica motriz, lo cual también es más motivador para ellos (Byra et al., 2014; Sánchez et al., 2012). Independientemente del estilo que se utilice, lo que se observa a medida que se promociona de curso, es que se utilizan estilos de enseñanza que permitan mayor autonomía en los alumnos, lo cual es positivo para la formación integral del alumno (Delgado, 1991).

Concretamente, esa percepción por parte del profesor sobre los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos varía en función de diferentes variables. En primer lugar, en función del sexo, son las mujeres las que perciben en mayor medida que los hombres que estos estilos son la enseñanza recíproca, microenseñanza y argumentación y diálogo, es decir, los estilos más participativos y socializadores. En segundo lugar, los profesores más jóvenes, menores de 40 años, consideran que el estilo más aceptado es la asignación de tareas frente a los profesores con edades comprendidas entre los 41 y 50 años. En tercer lugar, los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física, consideran que es el mando directo el estilo más aceptado por los alumnos frente a los profesores con ambas titulaciones, mientras que los licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y profesores con ambas titulaciones consideran que es el estilo de libre exploración en mayor medida que los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. En cuarto lugar, los profesores que trabajan en centros privados consideran que este estilo es la resolución de problemas frente a los profesores que trabajan en centros tanto públicos como concertados. Así, Jaakkola y Watt (2011) en su investigación, afirman que los estilos que implican al alumno en su propio aprendizaje, son los que más los motivan y permiten que tengan una actitud más positiva hacia la tarea. Sin embargo, Sánchez et al. (2012) en su investigación afirman que hay alumnos que prefieren utilizar el estilo de mando directo por la comodidad de reproducir un modelo, mientras que otros alumnos prefieren los estilos más participativos. En muchas ocasiones los profesores deciden utilizar estilos

tradicionales ya que el tiempo de práctica motriz es mayor, y por lo tanto el desarrollo físico, habiendo menos pérdida de tiempo en explicaciones y feedback, lo cual genera actitudes positivas hacia las tareas en los alumnos (Byra et al., 2014). De otro modo, Isaza y Henao (2012), en su investigación hablan de los estilos socializadores, los cuales permiten mejorar el rendimiento académico, además de propiciar actitudes positivas en los alumnos hacia la asignatura de Educación Física.

Además, existen diferencias acerca de los estilos que favorecen el desarrollo de las capacidades coordinativas del alumno. En función del sexo, las mujeres frente a los hombres son las que consideran que es gracias al estilo de microenseñanza y descubrimiento guiado. El descubrimiento guiado, también es considerado un estilo favorecedor de las capacidades físicas coordinativas por los profesores que trabajan tanto en centros concertados como públicos frente a los que trabajan en centros privados, mientras que los profesores que trabajan en centros públicos, frente a los que trabajan en centros privados, consideran que es el estilo de argumentación y diálogo. En función de la edad, no existe ninguna diferencia significativa según los diferentes grupos. Sin embargo, en función de la titulación, los profesores licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y profesores con las dos titulaciones consideran que las capacidades coordinativas se ven favorecidas gracias al estilo de libre exploración en mayor medida que los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. Por último, no existen diferencias significativas respecto al uso de los estilos de enseñanza para el desarrollo de las habilidades coordinativas según la titularidad del centro donde trabajan los profesores. De forma general, numerosas investigaciones consideran que para el desarrollo de las habilidades, en este caso de las habilidades coordinativas, es necesario que las actividades sean propuestas y dirigidas por los profesores, para lo que se recurre a estilos tradicionales (Derri y Pachta, 2007; Mawer, 1999; Penney y Evans, 1999; Zeng et al., 2009). Por otro lado, hay investigaciones que consideran que se deben utilizar estilos de enseñanza que impliquen al alumno cognitivamente y les motive, ya que así se produce un aumento del rendimiento académico (Campos et al., 2011; Cuellar, 2008; Learreta et al., 2005; Villard et al., 2013).

En algunos casos, la administración del centro educativo puede interferir en la metodología utilizada dentro de las aulas, en éste caso, en el aula de Educación Física. Sin embargo, la mayoría de los profesores creen que la administración no opina sobre los

estilos de enseñanza utilizados ya que existe libertad de cátedra. A pesar de esto, la opinión de los profesores respecto a si la administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados en las clases de Educación Física depende del sexo de los profesores, siendo los hombres frente a las mujeres los que creen que sí opinan. Respecto a la edad, no existe ninguna diferencia significativa. Sin embargo, respecto a la titulación de los profesores, se observa que son los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física frente a los profesores con las dos titulaciones quienes consideran que la administración opina sobre los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física. Respecto a la titularidad del centro tampoco se han encontrado diferencias significativas entre los diferentes grupos. Respecto a este ítem, no se han encontrado investigaciones relacionadas.

También, cabe destacar cuáles son los estilos más utilizados para el contenido del programa, variando en función de diferentes variables. En primer lugar, respecto al sexo de los profesores, son los hombres quienes utilizan más que las mujeres el estilo de descubrimiento guiado. En segundo lugar, en función de la edad, el mando directo es más utilizado por los profesores más jóvenes, menores de 30 años, en comparación con los mayores de 31 años, la asignación de tareas es utilizada en mayor medida por profesores con edades comprendidas entre los 31 y 40 años y por los más veteranos, mayores de 51 años, que por profesores con edades comprendidas entre 41 y 50 años y el estilo de resolución de problemas lo utilizan más los profesores con edades entre 41 y 50 años que los que tienen menos de 30 años. En tercer lugar, en función de la titulación, el estilo de mando directo lo utilizan en mayor medida los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y profesores con las dos titulaciones en comparación con los profesores licenciados o graduados en Ciencias de Actividad Física y Deporte, el estilo de microenseñanza, los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física en mayor medida que los licenciados o graduados en Ciencias de Actividad Física y Deporte, el estilo de descubrimiento guiado, por licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en mayor que medida que por diplomados o graduados en magisterio de Educación Física, y por último, el estilo de libre exploración es más utilizado por profesores licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que por profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física y profesores con ambas titulaciones, y a su vez, es más usado por profesores con ambas titulaciones

que por diplomados o graduados en magisterio de Educación Física. En cuarto lugar, en función de la titularidad del centro, la asignación de tareas también es utilizada con más frecuencia por profesores que trabajan en centros concertados que por los que trabajan en centros públicos, la resolución de problemas por los profesores de centros públicos y privados en mayor medida que los que trabajan en centros concertados, y por último, el estilo socialización de argumentación y diálogo, por profesores que trabajan en centros públicos que los que trabajan en concertados. Así, hay numerosas investigaciones que aportan diferentes resultados acerca de los estilos de enseñanza más utilizados. Por un lado, Curtner-Smith et al. (2001) y Jaakkola y Watt (2011), afirman que los estilos más utilizados son el mando directo y la asignación de tareas ya que aportan mayor implicación física. Sin embargo, las investigaciones de Delgado (1998), Delgado et al. (1996) y Isaza y Henao (2012), afirman que los profesores sienten rechazo hacia los estilos tradicionales y tienen una actitud positiva hacia estilos que promueven la participación, implicación cognitiva, creatividad y socialización en el alumno.

A lo hora de llevar a cabo los estilos de enseñanza, pueden existir diferentes obstáculos que impidan a los profesores que los apliquen con facilidad. Así, uno de los obstáculos más importantes que hacen difícil a los profesores el uso de los estilos de enseñanza son las características de los alumnos y sus actitudes, ya que los grupos formados son heterogéneos y es necesaria la adaptación de los contenidos a las necesidades de los alumnos. En esta línea, las investigaciones de Alemany y Villuendas (2004), Molina y Marqués (2009) y Sola (1997), afirman que para poder llevar a cabo adaptaciones en el contenido del programa y así atender las diferencias individuales de los alumnos, es necesaria una buena formación tanto inicial como permanente. Por esto, no es suficiente la experiencia docente, sino que es necesaria la formación permanente (Sicilia y Fernández, 2006; Vera, 2010). Por otro lado, Pankratius (1997) en su investigación habla de la incertidumbre que tiene lugar cuando no se lleva a cabo una formación permanente, ya que faltan recursos para adaptar los contenidos, lo que da lugar al cansancio de los profesores y por lo tanto surgen los posibles obstáculos. Sin embargo, otros profesores, independientemente de la heterogeneidad del grupo, no encuentran ningún obstáculo que dificulte el uso de los estilos de enseñanza de Educación Física.

Además, es necesaria la actualización de los estilos de enseñanza, ya que toda sociedad está en continuo cambio, afirmando así los profesores de Educación Física que

es conveniente más investigación sobre el tema para mejorar en la educación y adaptar los contenidos a las necesidades de los alumnos. Así lo afirman algunos autores en sus investigaciones, ya que para la mejora de la educación, es necesario adaptar las metodologías a las características de los alumnos y por lo tanto a las características sociales del momento (Martínez y Díaz, 2003; Pastor, 2008; Salina, 2007; Zabalza, 2003). Sin embargo, una minoría de profesores de Educación Física, considera que los estilos de enseñanza existentes son suficientes, siendo necesario conocerlos en profundidad antes de seguir investigando, para lo que sería necesaria la formación permanente del profesorado (Sicilia y Fernández, 2006).

6.2. TRABAJO COOPERATIVO

El aprendizaje cooperativo permite favorecer y mejorar diferentes aspectos en los alumnos, favoreciendo a su vez el aprendizaje de éstos.

Así, respecto al sexo, los profesores de Educación Física, en particular las mujeres, tienen una actitud positiva hacia el trabajo cooperativo ya que consideran que favorece la interacción social, la colaboración y aportación de ideas nuevas. En esta línea, numerosos autores afirman que el trabajo cooperativo permite mayor tiempo de práctica motriz mejorando la competencia atlética y autoestima de los alumnos, ya que todos se sienten parte de la actividad, participando dentro de sus posibilidades en un grupo, siendo un aprendizaje más eficaz y significativo (Barba, 2010; Dyson, 2001; Goudas y Magotsiou, 2009; Johnson y Ward, 2001; Joyce y Weil, 2002; Ovejero, 1990; Polvi y Telama, 2000; Velázquez, 2004). También, son las mujeres frente a los hombres las que tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo ya que consideran que este tipo de trabajo permite la discusión de grupo, empatía, hábitos de convivencia, socialización y sensibilización hacia otros alumnos, lo que permite mejorar el ambiente de clase, ayudando en la resolución de conflictos entre los alumnos, permitiendo que éstos solucionen los problemas que puedan surgir y así, mejorar la cohesión del grupo al mismo tiempo. De esta forma, son numerosas las investigaciones que concluyen que el trabajo cooperativo favorece dichas habilidades, como son la de Barba (2010), Cerdas, (2011), Cowie (1995), Dunn y Wilson (1991) Dyson (2001), Goudas y Magotsiou (2009), Ovejero (1990), Polvi y Telama (2000) y Velázquez (2004). Además, Cowie (1995), considera que el trabajo cooperativo permite que los alumnos se pongan en el lugar de los demás, respetándose unos a otros. Por último, son las mujeres quienes tienen una actitud

más positiva que los hombres hacia este trabajo, ya que consideran que mejora la responsabilidad y corresponsabilidad, sobre lo que existen investigaciones en la misma línea, como por ejemplo, la de Fernández-Río (2003) y Johnson y Ward (2001), quienes afirman que el aprendizaje cooperativo mejora el sentido de la responsabilidad y corresponsabilidad, ya que los alumnos son capaces de hacerse responsables de sus tareas y organizar el grupo para llegar al objetivo final planteado.

Respecto a la edad, existen diferencias en la actitud de los profesores de Educación Física frente al trabajo cooperativo para la mejora de las habilidades de interacción social y los hábitos de convivencia siendo los docentes más jóvenes con edades comprendidas entre los 31 y 40 años los que tienen una actitud más positiva que los profesores mayores de 41 años, y para la mejora de la socialización que los profesores con edades entre 41 y 50. Además, los profesores que tienen 30 años o menos, tienen una actitud más positiva que los profesores mayores de 51 años hacia el trabajo cooperativo ya que permite comprender mejor a los demás y ponerse en su lugar. Todo esto, está relacionado con numerosas investigaciones llevadas a cabo con el objetivo de conocer si el aprendizaje cooperativo mejora las relaciones sociales entre los alumnos, así como el apoyo social, llegando a la conclusión de que éstas se ven más favorecidas cuando las actividades en Educación Física se llevan a cabo a través del trabajo cooperativo (Barba, 2010; Dunn y Wilson, 1991; Dyson, 2001; Goudas y Magotsiou, 2009; Joyce y Weil, 2002; Polvi y Telama, 2000; Velázquez, 2004).

Así, respecto a la titulación cabe decir que los docentes con la licenciatura o grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y diplomados o graduados en magisterio de Educación Física tienen una actitud más positiva que los profesores con ambas titulaciones hacia el trabajo cooperativo, ya que consideran que mejora las relaciones interpersonales entre los alumnos, mejorando la comunicación entre ellos. En la misma línea, Bayraktar (2011), añade que gracias a este trabajo, los alumnos mejoraran sus habilidades prácticas, como son la comunicación entre los alumnos y mejoran sus relaciones personales aprendiendo los unos de los otros. También, los profesores que son diplomados o graduados en magisterio de Educación Física tienen una actitud más positiva que los profesores con ambas titulaciones hacia el trabajo cooperativo debido a que favorece la interacción social así como la colaboración entre los alumnos, permitiendo aportar nuevas ideas, mejorando los hábitos de convivencia, ayudando a los alumnos a conocer la diversidad del aula y a que todos aprendan de todos y se sientan más

responsables en sus tareas. Además, Goudas y Magotsiou (2009) afirman que los alumnos desarrollan habilidades sociales y actitudes positivas hacia el trabajo en grupo a partir del trabajo cooperativo, incrementando las habilidades de cooperación y colaboración. Del mismo modo, son los diplomados o graduados en magisterio de Educación Física quienes tienen una actitud más positiva que los licenciados o graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte hacia el trabajo cooperativo ya que permite la interacción social, la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y la realización de valoraciones individuales positivas de los mismos. En relación a estos resultados, algunos autores han afirmado en sus investigaciones que el trabajo cooperativo favorece la integración de alumnos con necesidades educativas especiales y de la diversidad (Barba, 2010; Dunn y Wilson, 1991; Dyson, 2001; Goudas y Magotsiou, 2009; Ovejero, 1990; Polvi y Telama, 2000; Slavin y Cooper, 1999; Velázquez, 2004).

Por otro lado, se observa que en función de la titularidad del centro los profesores que desarrollan su docencia en los centros públicos tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo que la que tienen los docentes de centros concertados, ya que éste aporta beneficios a los alumnos, tales como la mejora de las relaciones interpersonales, la interacción social, las valoraciones positivas individuales, los cauces y discusión del grupo, los hábitos de convivencia, la responsabilidad y corresponsabilidad de estos hacia las tareas y la mejora del rendimiento de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como la sensibilización de los demás alumnos hacia éstos, pudiendo afirmar así, que los docentes consideran que existe una mejora en alumnos principalmente en la interacción entre ellos y que favorece a los alumnos con necesidades educativas especiales. En su investigación, André et al. (2011) y Putnam et al. (1996), afirman que el trabajo cooperativo permite que los alumnos valoren de forma positiva a los alumnos de bajas capacidades, lo que está relacionado con los resultados de esta investigación acerca de la sensibilización hacia estos alumnos. También, los profesores de centros públicos tienen una actitud más positiva hacia este trabajo que los docentes de centros tanto concertados como privados, ya que permite favorecer la comunicación entre ellos, lo que hará que el grupo se cohesione más. Así, en las investigaciones de Bayraktar (2011), Bertucci et al. (2011) y Prieto y Nistal (2009), los autores afirman que el trabajo cooperativo mejora la interacción entre ellos, añadiendo que la motivación obtenida a través de este trabajo es mayor que a través de otros, y como dicen Johnson et al. (1993), respecto al fomento de la cohesión grupal a través del trabajo cooperativo. Además, los

profesores de centros públicos y privados tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo que los profesores que trabajan en centros concertados, ya que consideran que mejora la comprensión de los alumnos hacia los demás, al contrario que aquellos profesores que trabajan en centros concertados. De la misma forma, Johnson et al. (1993), observan que los alumnos se benefician tanto académicamente como personalmente del trabajo cooperativo, lo que coincide con los resultados obtenidos acerca de las mejoras sobre interacción social, comunicación y convivencia de los alumnos a través del trabajo cooperativo. Por su parte, Goudas y Magotsiou (2009), afirman que el trabajo cooperativo favorece las habilidades sociales y el trabajo en grupo, incrementando las habilidades referentes a la cooperación y a la empatía, como se observa en los resultados obtenidos en esta investigación acerca de las mejoras de las relaciones entre los alumnos y la mejor comprensión de los alumnos hacia los demás.

Por esto, los profesores prefieren el uso del trabajo cooperativo a otro tipo de trabajo, como el competitivo, ya que los beneficios que aporta son mayores y permiten mejorar más habilidades tanto sociales como de rendimiento (Goudas y Magotsiou, 2009; Putnam et al., 1996). Todos estos beneficios en las habilidades de los alumnos, son debidos a un aumento de la motivación producida por este tipo de trabajo, permitiendo que éstos se impliquen en mayor medida en las tareas, aumentando la atención, participación y cooperación entre ellos, valorando la Educación Física con una actitud más positiva (Barba, 2010; Dunn y Wilson, 1991; Dyson, 2001; Fernández-Río, 2003; Goudas y Magotsiou, 2009; Joyce y Weil, 2002; Ovejero, 1990; Polvi y Telama, 2000; Velázquez, 2004).

Tras conocer los resultados obtenidos, cabe destacar que existen investigaciones respecto a la formación del profesorado acerca del trabajo cooperativo, pero en muchos casos esta formación no se lleva a cabo, ya que no existe ninguna norma acerca de ello. A pesar de esto, esta formación sí existe en otros niveles educativos, por lo que es necesaria una buena formación inicial sobre el tema para que los profesores sean capaces de aplicar el trabajo cooperativo correctamente (Latas y León, 2004; León, Felipe, Iglesias, y Latas, 2011; Palomero, 2003; Pons, Sharan, Serrano, Lomeli, y Buchs, 2013; Salas, 2004; Villanueva y Selene, 2005).

CAPITULO 7:

CONCLUSIONES

7.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

7.2. TRABAJO COOPERATIVO

CAPITULO 7. CONCLUSIONES

7.1. ESTILOS DE ENSEÑANZA

7.1.1.DIMENSIÓN I: IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Así, se puede afirmar que respecto al sexo, titulación y titularidad del centro, se acepta la hipótesis nula ya que no existen diferencias significativas entre la importancia de los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y el sexo, la titulación y la titularidad.

Sin embargo, respecto a la edad, se acepta la hipótesis alternativa ya que existen diferencias significativas entre la importancia de los estilos de enseñanza para los profesores de Educación Física y la edad, siendo los profesores menores de 40 años los que consideran que son importantes frente a los profesores mayores de 51 años.

7.1.2.DIMENSIÓN II: CONOCIMIENTO, PREPARACIÓN, FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE SOBRE ESTILOS DE ENSEÑANZA

Muchos profesores de Educación Física conocen los estilos de enseñanza desde hace al menos 11 años, ya que en la mayoría de los casos fueron formados en la universidad, principalmente en tres asignaturas (didáctica, pedagogía y evaluación), las cuales están incluidas dentro del currículo, siendo capaces de aplicarlos, no desde que los conocieron, pero en la mayoría de los casos desde hace más de 6 años, a pesar de que los únicos que consideran haber tenido una buena formación práctica acerca del tema son los profesores licenciado o graduado en Ciencias de Actividad Física y Deporte y profesores con ambas titulaciones. Además, son pocos los profesores que recibieron cursos sobre estilos de enseñanza a lo largo de su carrera profesional, y aún menos los que los recibieron durante el último año, aunque consideran que para mejorar el conocimiento sobre estilos de enseñanza debería existir una formación específica.

De todos los estilos de enseñanza, los más conocidos por los profesores de Educación Física son los estilo tradicionales (mando directo y asignación de tareas), después los cognitivos (descubrimiento guiado y resolución de problemas) y por último los creativos (libre exploración).

Los profesores de Educación Física consideran, que de entre la formación universitaria, el perfeccionamiento en áreas de Educación Física y el auto-aprendizaje, su experiencia más útil ha sido gracias al auto-aprendizaje a través de la experiencia.

En esta dimensión, no se puede aceptar la hipótesis alternativa por completo respecto a la variable de titulación, ya que no en todos los ítems existen diferencias significativas, y por lo tanto, no en todos los ítems existen diferencias significativas entre el conocimiento, formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física sobre los estilos de enseñanza y la variable de titulación.

7.1.3.DIMENSIÓN III: SENSACIONES-DIFICULTADES CON LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Respecto a esta dimensión, se acepta la hipótesis nula respecto a las variables de sexo, edad y titulación, ya que no existen diferencias significativas entre las sensaciones y dificultades encontradas por los profesores de Educación Física al llevar a cabo los estilos de enseñanza y las diferentes variables.

7.1.4.DIMENSIÓN IV: FRECUENCIA DE UTILIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Para el contenido de Educación Física se utilizan diferentes estilos de enseñanza según las capacidades que favorezcan éstos en los alumnos. Así, para el desarrollo de la estimulación perceptivo motriz, se utilizan más los estilos de asignación de tareas o descubrimiento guiado. Para el contenido de condición física y formación deportiva básica, se utiliza más el mando directo y la asignación de tareas. Para el contenido de actividad física para la salud son los estilos socializadores. Y por último, para el desarrollo de la interacción social, se utiliza con más frecuencia el descubrimiento guiado y la resolución de problemas.

Respecto al sexo, se acepta la hipótesis alternativa ya que existen diferencias significativas entre la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física y el sexo.

Por otro lado, se acepta la hipótesis nula respecto a las variables de edad, titulación y titularidad del centro ya que no existen diferencias significativas entre la utilización de los estilos de enseñanza por los profesores de Educación Física y estas variables.

7.1.5. DIMENSIÓN V: GRADO DE ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA POR PARTE DEL PROFESOR

Para esta dimensión, se acepta la hipótesis nula respecto a las diferentes variables independientes ya que no existen diferencias significativas entre el grado de aceptación de los estilos de enseñanza de Educación Física y el sexo, edad, titulación y titularidad del centro.

7.1.6. DIMENSIÓN VI: ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA POR LOS ALUMNOS COMO FACTORES QUE INFLUYEN EN SU UTILIZACIÓN POR PARTE DEL PROFESOR.

Además, en función del curso y la etapa en la que se encuentren los alumnos, los estilos de enseñanza más aceptados también varían. Por un lado, en la etapa de primaria, en concreto en 1º y 2º, son más aceptados el estilo de libre exploración, mando directo y descubrimiento guiado; en 3º y 4º, la asignación de tareas y el descubrimiento guiado; y en 5º y 6º, no solo el descubrimiento guiado sino también la resolución de problemas. En la etapa de E.S.O. y bachillerato, son más aceptados el mando directo y la asignación de tareas en 1º y 2º; la asignación de tareas, resolución de problemas y mando directo en 3º y 4º; y por último, en 1º de bachillerato, la asignación de tareas y el estilo de resolución de problemas.

Pueden existir obstáculos a la hora de llevar a cabo los estilos de enseñanza. Así, algunos profesores consideran que las características de los alumnos y sus actitudes ante la Educación Física pueden dificultar su utilización. A pesar de ello, otros profesores consideran que no existen obstáculos.

Algunos profesores de Educación Física consideran que es necesario seguir investigando para mejorar en la educación. Sin embargo, otros consideran que hay suficientes estilos de enseñanza y que se deberían conocer mejor.

En esta dimensión, no se puede aceptar por completo la hipótesis alternativa ya que no en todos los ítems existen diferencias significativas respecto a las diferentes variables de sexo, edad, titulación y titularidad del centro.

7.2. TRABAJO COOPERATIVO

Respecto al trabajo cooperativo se acepta la hipótesis alternativa respecto al sexo, ya que existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física y esta variable, siendo las mujeres frente a los hombres las que presentan una actitud más positiva.

Sin embargo, respecto a la variable edad, la hipótesis aceptada es la nula, ya que no existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física hacia el trabajo cooperativo y esta variable.

Por otro lado, se acepta la hipótesis alternativa respecto a las variables de titulación, ya que existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física y la titulación, siendo los profesores diplomados o graduados en magisterio de Educación Física los que tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo en comparación con los profesores con esta titulación y la de licenciados o graduados en CC. Actividad Física y Deporte.

También, se acepta la hipótesis alternativa respecto a las variables de titularidad del centro, ya que existen diferencias significativas entre la actitud de los profesores de Educación Física y ésta, siendo los que trabajan en centros públicos los que tienen una actitud más positiva hacia el trabajo cooperativo en comparación con los profesores que trabajan en centros concertados.

CAPITULO 8:

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

8.1. LIMITACIONES

8.2. PROSPECTIVA

CAPITULO 8. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

8.1. LIMITACIONES

Ahora se van a presentar las dificultades o inconvenientes que se han tenido a la hora de llevar a cabo las entrevistas en los diferentes centros educativos de primaria y secundaria públicos, concertados y privados de la Comunidad de Madrid:

- Los centros de titularidad privada y concertada fueron de acceso más difícil, ya que pedían pasar un proceso de revisión de la entrevista, la cual tenía que ser aprobada por dirección. En algunas ocasiones, esta revisión tenía que ser a través de un guion enviado por correo electrónico directamente a dirección, donde tras mandarlos, en algunas ocasiones no hubo respuestas por parte de los centros. En los centros de titularidad pública era más sencillo.
- Por otro lado, cabe destacar que otros centros privados o concertados no llevaron a cabo este procedimiento, facilitando en la mayor medida posible el acceso para la realización de la entrevista.
- Algunas direcciones y teléfonos de los centros que aparecían en los listados de centros educativos de educación primaria y de educación secundaria de la Guía de centros educativos de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2014) estaban equivocados, debido a que algunos habían cambiado de nombre o ubicación.
- Los desplazamientos a los diferentes municipios donde había que realizar las entrevistas se realizaron en coche, teniendo en ocasiones retrasos de horario en la planificación establecida para realizar las entrevistas debido al estado de tráfico de las carreteras. Además el coste económico al realizar los desplazamientos en coche aumentó considerablemente.
- En ocasiones al acudir a los centros planificados y buscar al profesor para realizar la entrevista éste estaba de baja, teniendo que buscar a otro profesor para realizar la entrevista, lo que supuso un aumento del coste temporal y económico.
- También, había profesores que por falta de tiempo o de ganas rechazaron la entrevista y no fue posible realizarla, teniendo que buscar a otro profesor. Todo esto ocasiona un mayor coste temporal y económico.
- Cabe destacar, que otros profesores tenían una predisposición inmejorable, ampliando lo máximo posible la información requerida en la entrevista.

- Los profesores de educación primaria tienen menos tiempo libre para poder realizar la entrevista. Por el contrario, los profesores de educación secundaria tienen horas de departamento u horas libres para trabajo propio de la asignatura de Educación Física, lo que facilitaba concertar una cita para la realización de la entrevista.
- Al no conocer el horario exacto de todos los centros educativos, de sus recreos o del tiempo libre del profesor de Educación Física, se ha tenido que esperar en los centros para poder realizar la entrevista.

8.2.PROSPECTIVA

El estudio, por un lado acerca de los estilos de enseñanza respecto a la frecuencia de utilización, formación inicial y permanente, dificultades a la hora de llevarlos a cabo y aceptación de los mismos, y por otro sobre el trabajo cooperativo, son temas de interés para posibles investigaciones futuras. Los resultados obtenidos en esta investigación, y como consecuencia las conclusiones a las que se llegan, pueden contribuir a una mejor utilización de la metodología de Educación Física y por lo tanto de los estilos de enseñanza y el trabajo cooperativo.

Así, a continuación se muestran las posibles líneas futuras de investigación que podrían ser relevantes:

- Ampliar la investigación más allá del ámbito teórico y de las percepciones de los profesores, pasando a una investigación donde exista la observación para la recogida de datos y posterior obtención de conclusiones.
- Plantear una propuesta de intervención sobre los estilos de enseñanza, llevándola a cabo en todas las etapas educativas, asignando un estilo de enseñanza por aula para conocer la actitud de los profesores a la hora su puesta en práctica, su aceptación por parte de los alumnos y como afecta dicho estilo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, comparando posteriormente los diferentes resultados según el estilo de enseñanza utilizado.
- Llevar a cabo una propuesta de intervención en las diferentes etapas educativas en aulas donde se aplica el trabajo cooperativo y en aulas donde no se aplica, para conocer su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje comparado los resultados obtenidos.

- Aplicar el estudio a ambas partes del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, profesores y alumnos, para conocer las diferencias en la percepción entre profesorado y alumno y ver si existen coincidencias a la hora de aplicar los estilos de enseñanza, buscando la motivación e interés de los alumnos en la actividad.
- Realizar el estudio en las diferentes comunidades autónomas, para comparar los resultados con los obtenidos en esta investigación, y así poder llegar a establecer una metodología adecuada en las diferentes comunidades.
- Dirigir este estudio no solo a nivel nacional sino ampliarlo a nivel europeo, y de esta forma conocer la metodología utilizada en diferentes países y estudiar su eficacia en cada uno de ellos, para así poder realizar mejoras en el sistema educativo.
- Ampliar este estudio a la etapa de educación infantil, para poder conocer la progresión en las metodologías desde el inicio de la vida escolar de los alumnos hasta el bachillerato.
- Profundizar en la formación inicial universitaria y formación permanente de los futuros profesores y profesores titulados de Educación Física de las diferentes etapas (educación infantil, primaria, E.S.O. y bachillerato) acerca de los contenidos impartidos sobre estilos de enseñanza, ya que para poder llevarlos a cabo con éxito en las clases de Educación Física será necesaria una buena formación sobre ellos.

CAPITULO 9:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAPITULO 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleman, I., y Villuendas, M. D. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia*, (34), 183–215.
- Alfonso, M. R. (2008). Realidad y perspectivas de la Educación Física desde la necesaria profesionalización del magisterio. Retrieved from <http://www.monografias.com/trabajos59/educacion-fisica-profesionalizacion-magisterio/educacion-fisica-profesionalizacion-magisterio.shtml>
- Anderson, H. (1946). Socially Integrative Behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. En García, D. M., Joaquín, M., Torres, P., y Vázquez, I. R., Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *ReiDoCrea*, 2, 219– 225.
- André, A.; Deneuve, P., y Louvet, B. (2011). Cooperative learning in Physical Education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 474– 485.
- Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Catedra.
- Aronson, E. y Patnoe, S. (1975). *The jigsaw classroom. Building cooperation in the classroom*. En Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la Lengua. *Publicaciones*, 32, 147– 162.
- Arráez, J.M. (2001). Tratamiento del alumnado con problemas en el aula de Educación Física. En Díaz, A. y Segarra, E. (comps.). *Actas del 2º Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (pp. 73-89). Madrid: Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa.
- Ballesta, J., Izquierdo, T y Romero, E. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), 353-368

- Bañuelos, F. (1992). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Barba, J. J. (2010). Diferencias entre aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos*, 18, 14– 15.
- Barriga, F., y Hernández, R. G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw- Hill.
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on student's approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Review*, 6(1), 62– 71.
- Benedito, V. (1987). *Aproximación a la didáctica*. Barcelona: PPU.
- Bennet, S. N. (1979). Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. En García, D. M., Joaquín, M., Torres, P., y Vázquez, I. R., Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *ReiDoCrea*, 2, 219– 225.
- Bertucci, A.; Johnson, D.; Johnson, R., y Conte, S. (2011). The effects of task and resource interdependence on achievement and social support: an exploratory study of Italian children. *The Journal of Psychology*, 145(4), 343– 360.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1993). Reaching Styles, class climate and motivational in Physical Education. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 3(24), 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.
- Brostrom, R. (1979) "Training Style Inventory (TSI)". En Jones, J.E. y Pfeiffer, J.W. (ed.). The 1979 annual handbook for group facilitators. Bories in human relations training. California: Editorial Jones and Pfeiffer.

- Byra, M., y Jenkins, J. (1998). The thoughts and behaviours of learners in the inclusion style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 26– 42.
- Byra, M.; Sanchez, B., y Wallhead, T. L. (2014). Behaviours of students and teachers in the command, practice, and inclusion styles of teaching: Instruction, feedback, and activity level. *European Physical Education Review*, 20(1), 3– 19.
- Cachadiña, M. P.; Ruano, K., y Rodríguez, J. J. (2006). *Expresión corporal en clase de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Campos, M. C.; Garrido, M. E., y Castañeda, C. (2011). El estilo de enseñanza como determinante del tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Scientia*, 16(1), 40–51.
- Cea D´Ancona, M. Á. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. (3rd ed.). Madrid: Síntesis.
- Cea D´Ancona, M. Á. (2004). *Métodos de la encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cerdas, E. (2011). Juegos cooperativos: una alternativa para la resolución pacífica de conflictos. Presentado en *II Congreso Internacional de la Investigación Educativa*, Universidad de Costa Rica.
- Chatoupis, C. (2009). Contribuciones del espectro de estilos de enseñanza a la investigación sobre la enseñanza. *Estudios En Cultura Física Y Turismo*, 16(2), 193– 205.
- Comunidad de Madrid (2014). *Guía de centros docentes de la Comunidad de Madrid*. En web: www.madrid.org/centros_docentes/guia/index.html
- Cothran, D. J.; Kulinna, P. H.; Banville, D.; Choi, E.; Amade-Escot, C.; MacPhail, A.; Kirk, D. (2005). A cross- cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193– 201.

- Cowie, H. (1995). Cooperative group work: a perspective from the U.K. *International Journal of Educational Research*, 23(3), 227– 238.
- Cuellar, M. J. (2008). *Fundamentos metodológicos para la Expresión y Comunicación Corporal*. En M. J. Cuellar y M.C. Francos, (Coords.), *Expresión y Comunicación Corporal para la Educación, Recreación y Calidad de Vida*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Curtner- Smith; M., Todorovich, J.; Mc-Caughtry, N., y Lacon, S. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum for Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(2), 177– 190.
- Curto, C.; Gelabert, I.; González, C., y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Delgado, M. Á. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: I.C.E. Universidad de Granada.
- Delgado, M. Á. (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. *Educación Física Y Deportes*, 3(12), s/p.
- Delgado, M. Á.; Medina, J., y Viciano, J. (1996). The teaching styles in the preservice of Physical Education Teachers. Presented at the International Seminar, Lisboa.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A., y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Derri, V., y Pacht, M. (2007). Motor skills and concepts acquisition and retention: a comparison between two styles of teaching. *International Journal of Sport Science*, 63(1), 37–47.

- Dunn, S. E., y Wilson, R. (1991). Cooperative learning in the Physical Education classroom. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(6), 22– 28.
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264– 281.
- Escudero, J. M. (1981). Modelos Didácticos. En De León, I., Los estilos de enseñanza pedagógicos. Una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, (57), 69– 96.
- Espada, M. (2010). *Intervención docente, organización y recursos humanos en el deporte escolar en los centros educativos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid* (Tesis Doctoral). Facultad de Medicina, Departamento de Psicopedagogía y Educación Física, Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares., Madrid.
- Fernández Huerta, J. (1973). *Enciclopedia de didáctica avanzada*. Madrid: Labor.
- Fernández- Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Flanders, N. (1977). Análisis de la interacción didáctica. En García, D. M., Joaquín, M., Torres, P., y Vázquez, I. R., Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. *ReiDoCrea*, 2, 219– 225.
- Fraile, A. (2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: las experiencias en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 7(6), 213– 234.
- Fraile, A., y Cano, B. (2007). Estudio sobre la presencia del aprendizaje cooperativo en la formación. Una experiencia con estudiantes de Educación Física. (pp. 39– 52). Presented at Séptima Jornada sobre aprendizaje cooperativo, Valladolid, España.

- Galera, A. (2001). *Manual de didáctica de la educación física, una perspectiva constructivista moderada*. Barcelona: Paidós.
- García Ferrando, M. (2002). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Gimeno, J. (1988). *El currículo. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- González, N., y García, M. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de Enseñanza- Aprendizaje en Psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6).
- González-Peiteado, M., y Aznar-Cuadrado, V. (2010). Aproximación al perfil de estilos de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: nuevos canales, nuevos retos. *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente*, Málaga.
- González Tirados, R. M. (2009). *Documentos para la docencia. Bases conceptuales en el proceso de la investigación*. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- Gordon, C. W. (1959). Die Schulklasse als soziales System. En García, D. M., Joaquín, M., Torres, P., y Vázquez, I. R., *Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. ReiDoCrea*, 2, 219– 225.
- Goudas, M., y Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative Physical Education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356– 364.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority. personal model facilitator and delegator. *College Teaching*, 42(4).
- Grasha, A. (1996). *Teaching with style. A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Cincinnati (EUA): Alliance.

- Grinesky, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Illinois: Human Kinetics.
- Guedea, J. C. (2010). *Análisis de los Estilos de Enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad Chihuahua*. Universidad de Granada, Granada, España.
- Gutiérrez- Dávila, M., y Oña, A. (2005). *Metodología en las ciencias del deporte*. Madrid: Síntesis.
- Harrison, J.; Fellinghan, G.; Buck, M., y Pellett, T. (1995). Effects of practice and command styles on rate on change in Volleyball performance and self-efficacy on high-, medium- and low- skills learners. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 328– 339.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández- Álvarez, J. L.; Velázquez-Buendía, R.; Garoz-Puerta, I.; López-Crespo, C.; López-Rodríguez, A; Martínez-Gorroño, M. E.; Castejón-Oliva, F. J. (2006). La formación en conceptos en Educación Física: ¿Qué saben los alumnos de educación primaria? *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de Actividad Física Y Deporte*, 6(24), 173–187.
- Hernández-Álvarez, J. L.; del-Campo-Vecino, J.; Martínez del Haro, V., y Moya-Morales, J. M. (2010). Percepción del esfuerzo en Educación Física y su relación con las directrices sobre actividad física. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de Actividad Física Y Deporte*, 10(40), 609–619.
- Hernández- Álvarez, J. L.; Velázquez-Buendía, R.; Martínez-Gorroño, M. E., y Díaz del Cueto, M. (2010). Creencias y perspectivas docentes sobre objetivos curriculares

- y factores determinantes de actividad física. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de Actividad Física Y Deporte*, 10(38), 336–355.
- Hervás-Aviles, R. M. (2005). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hewitt, M., y Kenneth, E. (2013). Estilos de enseñanza observados entre los entrenadores de juveniles y profesionales de Tenis Australia. *ITF Coaching and Sport Science Review*, 59(21), 6– 8.
- Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (2013). *Demografía y población*. En Web: <http://www.madrid.org/iestadis>
- Isaza, L., y Henao, G. C. (2012). Actitudes- Estilos de enseñanza: su relación con el rendimiento académico. *International Journal of Physical Education*, 5(1), 133–141.
- Jaakkola, T., y Watt, A. (2011). Finnish physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 248– 262.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1975). *Joining Together. Group theory and group skill*. En Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la Lengua. *Publicaciones*, 32, 147– 162.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1990). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Johnson, D.; Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Johnson, D.; Johnson, R., y Taylor, B. (1993). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem and social acceptance. *The Journal of Psychology*, 133(6), 839– 844.
- Johnson, M., y Ward, P. (2001). Effects of class wide peer tutorial on correct performance of striking skills in 3rd grade physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 247– 263.
- Joyce, B., y Weil, M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kagan, S. (1985). *Cooperative learning: Resources for teachers*. Riverside, CA: University of California.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan.
- Kolovelonis, A.; Goudas, M., y Gerodimos, V. (2011). The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review*, 17(1), 35– 50.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Langley, D. (1995). Examining the personal experience of student skill learning: a narrative perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), 116–128.
- Latas, C., y León, B. (2004). El aprendizaje cooperativo como propuesta de innovación de enseñanza universitaria. *Revista de Educación*, 25, 13– 22.
- Lavega, P., Planas, A., y Ruiz, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina Y Ciencias de Actividad Física Y Deporte*, 14(53), 37–51.
- Learreta, B., Sierra, M. A., y Ruano, K. (2005). *Los contenidos de la expresión corporal*. Barcelona: INDE.

- León, B., Felipe, E., Iglesias, D., y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación, 354*, 337– 339.
- León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación* (3ª ed.). Madrid: Mac Graw Hill.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, de 10 de diciembre de 2013.
- Lewin, K., Lippit, R., y White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. En García, D. M., Joaquín, M., Torres, P., y Vázquez, I. R., *Estilos de enseñanza y las nuevas tecnologías en la educación. ReiDoCrea, 2*, 219– 225.
- López-Tejada, A. (2002). *El desarrollo de la creatividad a través de la expresión corporal* (Tesis Doctoral). UNED, Madrid.
- López, A., y Moreno, J. A. (2002). Aprendizaje de hechos y conceptos en educación física. Una propuesta metodológica. *Apunts. Educación Física Y Deportes, 63*, 16–26.
- Lussier, R. N., y Kimball, D. C. (2008). *Applied sport management skills*. Unit States: Human Kinetics.
- Manterola, C. (2002). *Enseñar a enseñar. Escuela de educación*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela. Retrieved from <http://www.cena.mec.org.0c/estierra/>
- Manterola, C., y Otzen, T. (2014). Estudios observacionales. Los diseños utilizados con mayor frecuencia en investigación clínica. *International Journal of Morphology, 32*(2), 634–645.

- Martínez, L., y Díaz, B. (2003). El prácticum de Educación Física y la Iniciación de temas de reflexión en la construcción de la identidad profesional. In *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 801–808). Pontevedra: Servicio de edición de la Universidad.
- Mawer, M. (1999). *Teaching Styles and Teaching Approaches in Physical Education: Research Developments*. En C.A. Hardy y M. Mawer (ed.) *Learning and Teaching in Physical Education*. London: Falmer.
- Mendoza, A., y Gallardo, P. (2010). *Didáctica de la actividad física y deportiva*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Molina, J., y Marqués, C. (2009). Experiencia docente en Educación Física y alumnos con necesidades educativas especiales: estudio de correlación. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (16), 16–21.
- Mones, J. (1988). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física*. Cádiz: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Morgan, K., Kingston, K., y Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257– 285.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Madrid: Gymnos.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Muñoz, F. (2002). *Alternativas pedagógicas para acortar la brecha entre el currículo real y el formal*. (Tesis Doctoral). Universidad de Santa Clara, Cuba.
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ortiz, M. M. (2000). *Comunicación y lenguaje corporal*. Granada: Proyecto Sur.

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: PPU.
- Pacios, A. (1980). *Introducción a la didáctica*. Madrid: Cibcel/ Kapelusz.
- Palomero, J. E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. *Revista Universitaria de La Formación Del Profesorado*, 47, 21– 41.
- Panitz, T. (1997). Collaborative versus cooperative learning- a comparison of the two concepts which will helps us understand the urderlyng nature of interactive learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8. Retrieved from <http://home.capecod.net/~tpanitz/starterpages/articles.htm>
- Pankratius, W. (1997). Preservice teachers construct a view on teaching and learning styles. *Action in Teacher Education*, 18(4), 68– 76.
- Pastor, J. L. (2008). La identidad como elemento común del espacio profesional y el ámbito académico. *Revista Fuentes*, 8, 36–52.
- Patmanoglou, S., Mantis, K., Digelidis, N., Tsigilis, N., y Papapetrou, L. (2008). The command and self- check styles for more effective teaching of tennis at the elementary school. *International Journal of Physical Education*, 45(1), 26– 32.
- Penney, D., y Evans, J. (1999). *Politics, Policy and Practice in Physical Education*. London: Spon.
- Pérez, R. (1994). *El currículum y sus componentes hacia un modelo integrador*. Barcelona: Industrias Gráficas.
- Polvi, S., y Telama, R. (2000). The use of cooperative learning as a social enhancer in Physical Education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 44(1), 105– 115.

- Pons, R. M., Sharan, Y., Serrano, J. M., Lomeli, C., y Buchs, C. (2013). Training of non-University level teacher in cooperative learning Methods. *Psychology*, 4(3), 291–301.
- Prieto, J., y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: PPC.
- Putnam, J., Markovchick, K., Johnson, D., y Johnson, R. (1996). Cooperative learning and peer acceptance of students with learning disabilities. *The Journal of Psychology*, 136(6), 741–752.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw- Hill.
- Rodríguez Osuna, J. (2002). La muestra: teoría y aplicación. En F. Alvira, M. García Ferrando y J. Ibáñez (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3a ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Romero, C. (2008). La dimensión personal de los sujetos participantes en su formación como futuros maestros en Educación Física a través del prácticum. *Revista Fuentes*, 8, 125–142.
- Romero, C. H. (2008). ¿Quo vadis Expresión Corporal? En G. Sánchez et al. (Coords.), *El movimiento expresivo* (pp. 105–116). Presented at *II Congreso internacional de Expresión Corporal y educación*, Salamanca: Amarú.
- Romero, S. (2008). La formación de Educación Física y deportiva en España. *Revista Fuentes*, 8, 53–83.
- Rueda, B. (2004). *La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física*. En Castillo, E.; Díaz, M. (2004). *Expresión corporal en primaria*. (Servicio de publicaciones.). Universidad de Huelva.

- Salas, M. R. (2004). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Presented at the IV Jornada sobre aprendizaje cooperativo, Universidad Politécnica de Cataluña: UPC.
- Salina, D. (2007). EEES y Prácticum: ¿cómo encajar el prácticum en el nuevo marco?, en A. Cid et al (coords.). En *Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en Empresas en la formación universitaria*. (pp. 22–33). Universidad de Santiago, Vigo y la Coruña.
- Salvara, M., Jess, M., Abbott, A., y Bognár, J. (2006). A preliminary study to investigate the influence of different teaching styles on pupils' goal orientations in physical education. *European Physical Education Review*, 12(1), 51– 74.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez, B., Byra, M., y Wallhead, T. L. (2012). Students' perceptions of the command, practice, and inclusion styles of teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 317– 330.
- Santos-Rego, M. A., Lorenzo-Moledo, M. M. y Priegue-Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), 289-303
- Serrano, J. M., Moreno, T., Pons, R. M., y Lara, R. S. (2008). Evaluación del programa de formación de profesores en métodos de aprendizaje cooperativo, basadas en análisis de ecuaciones estructurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2).
- Serrano, J. M., y Pons, R. M. (2014). Introduction: cooperative learning. *Anales de Psicología*, 30(3), 781– 784.

- Sharan, Y. y Sharan, Sh. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Cooperative Learning*. Trujillo, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la Lengua. *Publicaciones*, 32, 147– 162.
- Shen, B., y Chen, A. (2007). An examination of learning profiles in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(26), 145–160.
- Sicilia, Á. (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*. Universidad de Granada, Granada.
- Sicilia, Á. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física*. Cádiz: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Sicilia, Á., y Fernández, J. M. (2006). Ethics, politics and biopedagogy in physical education teacher education: easing the tension between the self and the group. *Sport, Education and Society*, 11(1), 1–20.
- Sierra Bravo, R. (1995). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.
- Simoni, C., Santillana, H., y Yáñez, A. (2013). La inclusión y el aprendizaje cooperativo en la sesión de Educación Física a través del puzzle de Aronson. *La Peonza*, 8, 20– 32.
- Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Annals of Psychology*, 30(3), 785– 791.
- Slavin, R. E., y Cooper, R. (1999). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55(4), 647–664.

- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. *En Sanchez, A. Y Torres.*
- Solmon, M., y Lee, A. (1996). Entry characteristics, practice variables and cognition: student mediation of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 136–150.
- Thomas, J. R., y Nelson, J. K. (2007). *Research Methods in Physical Activity*. Unit Estates: Human Kinetics.
- Titone, R. (1987). Metodología Didáctica. En Benedito, V., Aproximación a la didáctica (pp. 19-36). Barcelona: PPU.
- Torrego, J. C., y Negro, A. (2012). Trabajar y aprender contigo: aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2).
- Traver, J. A., y García, R. (2007). Construcción de un cuestionario-escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 2–14.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas*. México D.C.: Secretaría de Educación Pública.
- Vera, J. A. (2010). Autobiografía, identidad docente y conocimiento didáctico en la enseñanza de la Educación Física. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 423–441.
- Villanueva, L., y Selene, R. (2005). El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar a nivel superior. *Revista de La Educación Superior*, 34(1), 87– 104.
- Villard, M., Abad, M. T., Montávez, M., y Cartillo, E. (2013). Percepciones del profesorado de Educación Física de secundaria en Andalucía: metodología y

expresión corporal. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte Y Recreación*, (24), 149–153.

Walter, L. (2000). Four leading models. *Harvard Education Letter's Research Online*. Retrieved from <http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/models.shtml>

Zabalza, M. A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. In *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum*. (pp. 19–34). Pontevedra: Servicio de edición de la Universidad.

Zañartu, L. M. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista Digital de Educación Y Nuevas Tecnologías*, 28. Retrieved from <http://contexto-educativo.com.ar>

Zeng, H. Z., Leung, R. W., Liu, W., y Bian, W. (2009). Learning outcomes taught by three teaching styles in college fundamental volleyball classes. *Clinical Kinesiology*, 63(1), 1-6.

ANEXOS

9.1. CUESTIONARIO DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Cuestionario para el análisis de los estilos de enseñanza utilizados en Educación Física, Nivel Primaria

A) Fecha de nacimiento: Mes Día Año

B) Sexo: señale el sexo que tiene con una cruz: Hombre () o, Mujer ()

Nombre de la escuela o escuelas	Antigüedad en la escuela años	1ro	2do	3ro	4to	5to	6to	Estatal	Federal	Antigüedad en años en el sistema

F) Antigüedad como maestro de Educ. Física _____

G) Cual es el promedio que tiene de alumnos por grupo en todas las escuelas

1ro _____ 2do _____ 3ro _____ 4to _____ 5to _____ 6to _____

Fecha de elaboración de este cuestionario: _____

Estimado Profesor(a):

Te invitamos a contestar el siguiente cuestionario sobre los estilos de Enseñanza en las Clases de Educación Física (EF). Interesa conocer **tu opinión como profesor(a)**. Lee atentamente las preguntas y piensa tranquilamente antes de contestar, señalando con una cruz la opción que consideres.

El objetivo es adquirir un conocimiento más profundo sobre los estilos de enseñanza y mejorar la calidad de la enseñanza en la E.F., esta información solo la va a conocer el investigador que está realizando este estudio.

Te agradecemos responder en forma objetiva y sincera, indicándonos lo que realmente conoces, haces o llevas a cabo en tus clases de E.F. ya que los resultados de este cuestionario tienen una gran importancia para nuestra investigación.

INSTRUCCIONES PARA RESPONDER

A continuación encontrarás una serie de preguntas, para cada una marca el número que corresponda mejor en la aplicación de las técnicas de enseñanza en las clases de Educación Física. Por ejemplo:

A la pregunta debes responder marcando con una cruz de acuerdo a la respuesta que tú consideres por ejemplo, (2) un número del 1 al 5. Es importante indicarte que hay otras preguntas dónde la respuesta será de otra forma para que pongas atención.

Todas las preguntas son importantes; por favor no dejes ninguna sin contestar.
Gracias por su colaboración.

IMPORTANCIA DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA EN GENERAL

Debes responder marcando un número con una cruz del 1 al 5 según corresponda lo que tú consideres en las clases de Educación Física (EF).

1. ¿Consideras que los estilos de enseñanza son necesarios para llevar a cabo una clase de Educación Física?

1	2	3	4	5
Nada necesarios	Poco necesarios	Necesarios	Muy necesarios	No sabes

2. ¿Cómo crees que han influido los estilos de enseñanza de la Educación Física en el desarrollo de las clases de Educación Física que has impartido?

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Bien	Mucho	No sabes

3. ¿Cómo relacionas las clases de Educación Física con los estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5
Nada importante	Poco importante	Bien importante	Muy bien importante	No sabes

4. ¿Te parece adecuado utilizar dos o más estilos de enseñanza en una clase de Educación Física?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Nada adecuado	Poco adecuado	Adecuado	Muy adecuado	No sabes
---------------	---------------	----------	--------------	----------

CONOCIMIENTO, PREPARACIÓN, FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE SOBRE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA. Debes responder marcando un número con una cruz del 1 al 5 según corresponda si los aplicas en la mayoría de las clases.

5. ¿Conocías los estilos de enseñanza cuando iniciaste tu carrera profesional en tus clases de Educación Física?

1	2	3	4	5
Nada conocidos	Poco conocidos	Bien conocidos	Muy bien conocidos	No sabes

6. ¿Desde cuándo conoces los estilos de enseñanza de la EF?

AÑO: _____

¿Desde cuándo estás aplicando los estilos de enseñanza con regularidad?

AÑO _____

7. ¿En el último año has asistido a cursos específicos de los estilos de enseñanza en EF?

Sí	No

¿Si es no hace cuantos años? _____

8. ¿Te sientes preparado para utilizar todos los estilos de enseñanza en EF?

1	2	3	4	5
Nada preparado	Poco preparado	Bien preparado	Muy bien preparado	No sabes

9. ¿En el programa de Educación Física describe los estilos de enseñanza?

Sí	No

10. ¿Cómo fue tu formación estudiantil para la aplicación práctica en los estilos de enseñanza en la EF?

ANEXOS

1	2	3	4	5
Muy mala	Mala	Buena	Muy buena	No sabes

11. ¿Qué tipo de acciones crees según tu experiencia profesional se podrían implementar para mejorar la formación en los estilos de enseñanza?

12. En tu Formación Inicial (Universidad) ¿en qué asignaturas, consideras que recibiste contenidos relacionados con los estilos de enseñanza? *Marque una X por cada asignatura*

Didáctica de la educación física () Recreación () Pedagogía () y Evaluación de la educación física () y/o otras indica cual _____

13. ¿Cuántos estilos de enseñanza conoces? Número _____

Indícalos

14. ¿Los has aplicado en las clases de educación física?

1	2	3	4	5
Nunca	Alguna vez	Regularmente	Siempre	No sabes

15. En tu Formación Inicial (Universidad) ¿Cuántas horas recuerdas o crees tenían las asignaturas que has realizado o cursado, relacionadas con los estilos de enseñanza?

1	Curriculum (programa académico de la facultad)	
2	En especial una materia	
3	Extra curricular	
4	No había	
5	Otros	

16. ¿Las experiencias de tu formación sobre los estilos de enseñanza te han sido útiles para trabajar en las clases de Educación Física? Marque una X, en caso de si tener, experiencia formativa por cada tipo de experiencia.

		1. Útil	2. Bastante Útil	3. Muy útil
1	Formación universitaria			
2	Perfeccionamiento en áreas de EF			
3	Auto- aprendizaje			

SENSACIONES - DIFICULTADES CON LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Debes responder marcando un número con una cruz del 1 al 5 según corresponda si los aplicas en la mayoría de las clases.

17. ¿Cómo crees que te has desempeñado en las clases de Educación Física utilizando los estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5
Muy mal	Mal	Bien	Muy bien	No sabes

18. ¿Cuán difícil crees que sea utilizar los estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5
Muy difícil	Difícil	Fácil	Muy fácil	No sabes

19. ¿Utilizar los estilos de enseñanza te hace sentir forzado o presionado al realizar tus clases de EF?

1	2	3	4	5
Muy forzado	Forzado	Poco forzado	Nada forzado	No sabes

20. ¿Te ayuda mentalmente a desarrollar tu clase cuando utilizas algún o algunos estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5

No me ayuda	Me ayuda poco	Me ayuda	Me ayuda mucho	No sabes
-------------	---------------	----------	----------------	----------

21. ¿Qué grado de satisfacción profesional te ha dado la utilización de los estilos de enseñanza?

1	2	3	4	5
Nada	Poca	Me ha dado	Mucha satisfacción	No sabes

22. ¿Cómo influyen los estilos de enseñanza para el logro de los objetivos?

1	2	3	4	5
Nada	Poco	Influyen	Bastante	No sabes

NÚMERO DE VECES DE UTILIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Breve explicación muy sencilla.

Estilos tradicionales: el profesorado dirige todas las actuaciones del alumnado, Mando Directo y Asignación de tareas = tareas como método de circuito. Estilos participativos: el profesorado solicita al alumnado que le ayude en las correcciones de las tareas. Enseñanza recíproca (ER) = utilización por parejas. Grupos reducidos (GR) = utilización por grupos. Microenseñanza (M) = el alumnado participa en las correcciones, información de la tareas y está la frente de un pequeño grupo. Estilos socializadoras: el profesorado hace participar al grupo de clase con la intención de fomentar la participación del grupo como tal y aprovechando al dinámica del grupo para favorecer la socialización. Aquí se puede incluir el diálogo.

Estilos cognitivas: el profesorado implica al alumnado para intenta pensar, indagar y resolver problemas tanto de las tareas motrices así como en solución de problemas grupales (acciones tácticas, etc). Aquí se puede incluir la argumentación y el diálogo. Descubrimiento guiado (DG) Resolución de problemas (RP)

Estilos creativas: el profesorado implica al alumnado para que descubra e innove en la realización de las tareas, Libre Exploración (LE)

1.- Cuando trabajas el contenido de los cinco ejes temáticos del programa de Educación Física ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas con más frecuencia?

Debes responder marcando con una x él o los estilos que trabajes en cada uno de los ejes temáticos.

Tradicional.- MD.- mando directo, AT.-Asignación de Tareas. **Participativos**.- ER.- Enseñanza Recíproca, (M) Microenseñanza. **Socializadores**.- (D) Dialogo, Cognitivo.- (AyD) Argumentación y Dialogo, DG.- Descubrimiento Guiado RP.- Resolución de Problemas. **Creativos**.- (LE) Libre Exploración.

ESTILOS DE ENSEÑANZA

EJES TEMATICOS	MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
1.-Estimulación perceptivo motriz									
2.-Capacidades Físicas condicionales									
3.-Formación deportiva básica									
4.-Actividad física para la salud									
5.-Interacción social									

GRADO DE ACEPTACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

Señala con una cruz o un círculo la, o las técnicas que consideres.

Tradicional.- MD.- mando directo, AT.-Asignación de Tareas. Participativos.- ER.- Enseñanza Recíproca, (M) Microenseñanza. Socializadores.- (D) Dialogo, Cognitivo.- (AyD) Argumentación y Dialogo, DG.- Descubrimiento Guiado RP.- Resolución de Problemas y Creativos.- (LE) Libre Exploración

23. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza percibes que influyen más en tu labor docente y logra facilitar el aprendizaje de los alumnos de mejor manera?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

24. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más en las clases de EF?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

25. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza te hacen sentir más cansado física y mentalmente cuando llevas a cabo una clase de EF?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

ACEPTACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL MEDIO AMBIENTE FÍSICO, DEL CONTENIDO DE LA ENSEÑANZA, COMO FACTORES QUE INFLUYEN EN LA UTILIZACIÓN DE LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA.

Señala con una cruz o un círculo la, o los estilos que consideres.

Tradicionales.- MD.- mando directo, AT.-Asignación de Tareas. Participativos.- ER.- Enseñanza Recíproca, (M) Microenseñanza. Socializadores.- (D) Dialogo, Cognitivo.- (AyD) Argumentación y Dialogo, DG.- Descubrimiento Guiado RP.- Resolución de Problemas y Creativos.- (LE) Libre Exploración.

26. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza consideras que es más aceptado por los alumnos en las clases de EF?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

27. ¿De acuerdo a tu experiencia con cuál o cuáles estilos de enseñanza en la EF los alumnos desarrollan sus capacidades coordinativas?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
-----------	-----------	-----------	----------	----------	------------	-----------	-----------	-----------

28. ¿Las autoridades de la institución opinan sobre tu estilo de enseñanza?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

29. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza de la EF es o son más aceptados en cada grado de 1ro a 6to?

	1ro y 2do	3ro y 4to	5to y 6to
Mando Directo			
Asignación de Tareas			
Enseñanza Recíproca			

Microenseñanza			
Dialogo			
Argumentación y Dialogo			
Descubrimiento Guiado			
Resolución de Problemas			
Libre Exploración			

30. ¿Cuál o cuáles estilos de enseñanza utilizas más para el contenido de programa?

MD	AT	ER	M	D	AyD	DG	RP	LE
----	----	----	---	---	-----	----	----	----

31. Cuáles son los obstáculos más importantes para llevar a cabo los estilos de enseñanza? _____

32. Sugieres hacer investigación sobre más estilos de enseñanza específicas para la EF?

Si _____ No _____
¿Por qué?

Elaboró el cuestionario Profesor Julio Cesar Guedea Delgado maestro de la Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad Autónoma de Chihuahua México

MUCHAS GRACIAS

9.2. CUESTIONARIO SOBRE EL TRABAJO COOPERATIVO

CUESTIONARIO-ESCALA DE LA ACTITUD DEL PROFESORADO FRENTE A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE TÉCNICAS DE TRABAJO COOPERATIVO		
A continuación le presentamos unas afirmaciones sobre la aplicación de métodos de trabajo cooperativo en el aula. Se trata de que usted exprese si está de acuerdo, en desacuerdo o indiferente ante tales afirmaciones.		
SEXO	Varón () Hembra ()	Puntúe de 1 a 5, sabiendo que El 1 significa muy de acuerdo. El 2 de acuerdo. El 3 no tiene aún una opinión definida respecto al contenido de la frase. El 4 no está de acuerdo. El 5 está muy en desacuerdo. Rodee con un círculo la puntuación elegida. Gracias.
EDAD		
NIVEL DOCENCIA		

N	Ítem	Puntuación
1	Estoy convencido que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán.	1 2 3 4 5
2	Considero que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi grupo desarrollará habilidades de interacción social entre estos mismos alumnos.	1 2 3 4 5
3	Si organizara las actividades de mi clase de forma que tuvieran que trabajar en grupos, favorecería la integración en la clase de los alumnos con necesidades educativas especiales.	1 2 3 4 5
4	Creo que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo no mejora el rendimiento de los alumnos más retardados.	1 2 3 4 5
5	Estoy convencido que una de las mejores vías que tengo para favorecer la ayuda mutua entre mis alumnos y hacerles valorar la colaboración es hacerles trabajar cooperativamente en clase.	1 2 3 4 5
6	Si acostumbro a trabajar a los alumnos de mi clase de forma cooperativa, contribuiré a que valoren positivamente las aportaciones individuales a la solución de los conflictos grupales.	1 2 3 4 5
7	Estoy convencido que el hecho de que los alumnos trabajen cooperativamente en clase favorece su disposición para colaborar, mediante su contribución personal al trabajo común.	1 2 3 4 5
8	Creo que, aunque mis alumnos trabajaran con métodos cooperativos en clase, no se favorecería la comunicación entre ellos	1 2 3 4 5
9	Estimo que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa enriquecerá al grupo mediante la aportación de nuevas ideas.	1 2 3 4 5
10	Considero que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, favorecerá cauces y enriquecerá la discusión del grupo.	1 2 3 4 5
11	Estoy convencido que participar en discusiones de grupo en el aula ayuda a los alumnos a ponerse en lugar de los demás y a comprender mejor las razones de los otros.	1 2 3 4 5
12	Mediante la utilización de métodos de trabajo cooperativo en clase, considero que favoreceré la adquisición de hábitos de convivencia en grupo.	1 2 3 4 5
13	Estoy convencido que la utilización de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi clase, favorece y potencia la socialización de los mismos.	1 2 3 4 5
14	Que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, creo que les ayudará a conocer la diversidad social en el propio grupo.	1 2 3 4 5
15	Si los alumnos de mi clase trabajan de forma cooperativa, estimo que tomarán conciencia de que todos podemos aprender de todos.	1 2 3 4 5
16	Estoy convencido que, aunque mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, no por ello el grupo se cohesionaría más.	1 2 3 4 5
17	Si mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, considero que los sensibilizaría más hacia aquellos compañeros que tienen dificultades en su aprendizaje o problemas personales.	1 2 3 4 5
18	Creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo, hace que los alumnos se sientan más responsables de las tareas que deben realizar.	1 2 3 4 5
19	Estimo que, trabajando cooperativamente, mis alumnos estimulan su sentido de corresponsabilidad.	1 2 3 4 5

