



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

UNA MIRADA CRÍTICA AL ESTILO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL DE MANDO DIRECTO: ENTRE LA EFICIENCIA Y LA CALIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Rosita Abusleme-Allimant

Estudiante Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Email: rosita.abusleme@gmail.com

Juan Hurtado-Almonacid

Profesor Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Email: juan.hurtado@pucv.cl

Jacqueline Páez-Herrera

Profesora Educación Física, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
Email: jacqueline.paez@pucv.cl

RESUMEN

Los múltiples desafíos que adquieren los docentes a lo largo de su quehacer profesional se ven regulados por las Políticas de Formación Inicial Docente en Chile, donde su rol social está asociado principalmente a su capacidad pedagógica, la cual se visualiza y concreta en las herramientas entregadas a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, uno de los elementos que cobra mayor relevancia durante la formación profesional es la intervención didáctica que será implementada por el futuro profesor. Pues mientras más herramientas posea y adquiera a lo largo de su proceso formativo, las posibilidades de éxito en su práctica pedagógica serán mucho más altas. A partir de lo anterior, se pretende analizar críticamente el Estilo de Enseñanza Tradicional en Educación Física, su aplicación y aporte a la mejora en la calidad educativa del área. Para esto se acude a la investigación documental, a partir de la cual se establece la relación entre las políticas públicas educativas que regulan la intervención didáctica, posteriormente se revisa la anatomía del Estilo de Enseñanza Tradicional de mando directo, y finalmente se analiza su incidencia en el proceso educativo. En este sentido se concluye, que la intervención didáctica debe incorporar todos los estilos de enseñanza y otorgarle al estudiante el rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para maximizar su desarrollo y potenciar su integralidad.

PALABRAS CLAVE: Estilos de enseñanza tradicional, Educación Física, Calidad educativa, Mando Directo.

1. INTRODUCCIÓN.

El ser docente hoy en día supone un gran desafío para quien asume este compromiso; a la vez que requiere una constante formación y actualización, la sociedad impone una serie de desafíos, tales como: el profesionalismo, la seriedad, la responsabilidad, el respeto hacia el estudiante, la empatía, la paciencia, la creatividad, los logros en pruebas de evaluación de rendimiento y un sinnúmero de otros aspectos que vienen regulados por las políticas de formación inicial docente en Chile. En tal sentido, Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, (2012) señalan que el rol asignado a los docentes en la sociedad se debe en gran medida a la responsabilidad que estos poseen en ella, principalmente por la capacidad pedagógica, la guía y sostén que entregan a los estudiantes durante su proceso de formación.

A su vez Ruffinelli (2014), es enfática en indicar que la valoración de la profesión docente no sólo debe ser un discurso, sino que esta debe basarse en políticas públicas que le otorguen el lugar de privilegio, por lo tanto, los profesionales de la educación deben ser formados con rigurosa calidad. En tanto, para Eyzaguirre e Inostroza (2014), el conjunto de acciones que componen la política pública en educación permite fortalecer la formación inicial docente, y por consecuencia mejora los aprendizajes del profesor en formación.

Para el Informe Nacional: revisión de las Políticas Educativas en Chile, desde 2004 a 2016 uno de los desafíos relevantes en materias de educación, es atraer a los mejores estudiantes a las carreras de pedagogía y con esto asignar una mayor valoración a la profesión docente (MINEDUC, 2018). En tal sentido, el foco en la formación inicial radica, en que los profesores poseen una alta incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar. En consecuencia, para que estas expectativas sean, la formación del profesional se desarrollará en ámbitos teóricos, humanistas, prácticos y científicos, con la intención de que el futuro docente adopte una actitud competente y de compromiso social; en donde éste pueda intervenir en la realidad, actuando de manera específica ante situaciones irrepetibles y complejas, decidir qué hacer para solucionar problemáticas únicas, que se dan constantemente, en la realidad escolar.

Por tanto, uno de los elementos en los cuales la Formación Inicial Docente (en adelante FID) debe focalizar su atención es la intervención didáctica implementada por el futuro profesor, con la finalidad de que la práctica pedagógica posea la mayor cantidad de herramientas posibles, las cuales sean puestas a disposición para el logro de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes. En tal sentido, Zabala (1995) indica que el papel de los profesores y estudiantes, específicamente de las relaciones que se producen en el aula entre ellos, afecta al grado de comunicación, los vínculos afectivos que se establecen y que dan paso a un determinado clima. De tal forma, queda en evidencia que las formas de interacción y además la calidad de estas, influyen en la entrega del conocimiento, la interacción didáctica, y en definitiva en el aprendizaje.

A partir de lo anterior, queda en evidencia cómo la intervención didáctica cobra relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues su propósito básico consiste en lograr enseñar y educar a los estudiantes. A esto, Mosston (1978) considera que es un concepto amplio que considera todos los factores y elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Específicamente en el área de la Educación Física, Sicilia y Delgado (2002), destacan tres elementos esenciales para tener en cuenta cuando se habla de intervención didáctica:

- La planificación que responde a las preguntas: ¿Por qué enseñar/aprender? y ¿Qué enseñar/aprender? (entendido como fase de pre-impacto).
- La realización en el aula en la que se suceden diversas interacciones entre profesor y alumnos. La cual responde a la pregunta ¿Cómo enseñar/aprender? (entendido como fase de impacto).
- Y finalmente la evaluación que responde a la pregunta: ¿Cómo comprobar que el alumno ha aprendido? (entendido como fase de post-impacto).

A partir de lo anterior, queda en evidencia que existen innumerables formas de responder a las interrogantes recién propuestas y, lógicamente estas diferentes manifestaciones de la intervención didáctica dependerán del docente, quien es el responsable de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula. En este contexto, para Delgado (1993) los estilos de enseñanza corresponden a las formas que adoptan las relaciones entre los elementos del proceso didáctico, que se manifiestan en el diseño instructivo por medio de la presentación del profesor de los contenidos de cualquier disciplina y las interacciones didácticas de tipo técnico, así como en la forma particular que tiene cada profesor de organizar la clase y relacionarse con los alumnos.

De esta forma, los estilos de enseñanza clarifican el comportamiento docente y lo estructuran, incluso Márquez (2013), releva su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, declarando que constituyen una de las herramientas principales para lograr aprendizajes significativos de los estudiantes, así como también para el logro de los objetivos educacionales propuestos. En tanto, Mosston (1978), señala que constituyen un puente entre la estructura de la materia y la estructura del aprendizaje. Asimismo, en un intento de estructurar y caracterizar cada uno de ellos propone una clasificación de estilos de enseñanza, las cuales más tarde fue modificada por Delgado (1993), reduciendo y agrupando la cantidad de estos, en la siguiente tipología:

- Estilos tradicionales.
- Estilos de enseñanza que fomentan la individualización.
- Estilos de enseñanza que propician la socialización.
- Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumno en su aprendizaje.
- Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad.

Márquez (2013) es enfático en señalar que el conocimiento y dominio de los estilos de enseñanza son características de un profesor eficaz, quien debe ser capaz de analizarlos, combinarlos, crearlos y aplicarlos en su respectiva realidad educativa, con la finalidad de enriquecer la enseñanza. Sin duda alguna estas formas de interactuar y de avanzar en la entrega de autonomía a los estudiantes, son relevantes, en tal sentido Páez y Hurtado (2019) en su estudio sobre la formación inicial de profesores y profesoras de Educación Física el cual tuvo como propósito, el levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo, señalan que el desempeño docente posee una relevancia sustantiva en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, indicando

además que tanto profesores de Educación Superior y establecimientos educacionales de enseñanza básica y media otorgan una alta valoración a las competencias específicas vinculadas al saber hacer.

De este modo, los estilos de enseñanza permitirán identificar las demandas de la tarea, percibir las necesidades e intereses de los estudiantes, elementos esenciales de la práctica educativa, y en definitiva del saber enseñar. Por otra parte, los estilos de enseñanza ya sean reproductivos o productivos, son un factor que influye en la motivación que determina la adherencia en diferentes prácticas deportivas en niños y jóvenes. Por lo tanto, su dominio, no sólo intervienen en los procesos cognitivos de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también en la adherencia de la práctica deportiva. Incluso los estilos de enseñanza reproductivos específicamente los de tipo tradicional basados en el comando directo, tienen una larga trayectoria de aplicación, siendo los más utilizados (Piéron, 1988; González – Peiteado, 2013; Rodríguez, 2016).

A partir de lo anterior, este trabajo de revisión pretende analizar bajo una mirada crítica los Estilos de Enseñanza en Educación Física, su aplicación en el área y el aporte a la calidad educativa en las clases de la disciplina. Haciendo énfasis en las consecuencias que tiene una aplicación constante de un estilo de enseñanza tradicional basado en el comando, para el proceso de enseñanza–aprendizaje de niños, niñas y jóvenes.

Para dar cuerpo a este documento, se recurre a la investigación documental, que según Santiago, Rincón, Martínez y Balderas (2012), consiste en detectar, obtener y consultar una serie de fuentes bibliográficas para extraer y recopilar la información necesaria para cumplir los propósitos de la investigación. De esta forma se han consultado artículos científicos y fuentes normativas que permitirán establecer la relación entre los estilos de enseñanza, la intervención didáctica, la praxis educativa y la calidad en educación.

En un primer momento, se hará alusión a la relación entre las políticas educativas que permean el aula, para direccionar la intervención didáctica. A continuación, se revisará la anatomía del Estilo de Enseñanza Tradicional de mando directo en Educación Física, y como sus características van incidiendo en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en función de resultados y eficiencia. Para finalizar se presenta la relación entre la excesiva aplicación del estilo tradicional de enseñanza basado en el comando directo y como esto influye en la calidad educativa y adquisición de los aprendizajes.

Una vez presentado los elementos teóricos, se presentan las principales conclusiones, las proyecciones y posibles aperturas a investigaciones futuras.

2. LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS COMO REGULADORAS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.

En los últimos 30 años en Chile, se han implementado una serie de políticas públicas, cuyo propósito ha sido mejorar la calidad de la educación. Una muestra de aquello es lo que indican Weinstein y Muñoz (2009), quienes señalan que en el año 2007 hubo un aumento de la inversión en educación en alrededor de tres mil millones de pesos (moneda nacional), del mismo modo se ha ampliado la

cobertura obligatoria de educación a 12 años, el acceso universal a kínder, el paso a jornada escolar completa, la modificación del currículum y evaluación del sistema educativo en general, sólo por nombrar algunas.

Sin duda alguna, estas políticas modifican el curso de la educación en Chile permeando en el nivel más básico del sistema educativo, como lo es el aula de clases. En tal sentido, el Centro de Estudios en Políticas Públicas (2005), (en adelante CEPP), señala que tanto el currículum como la evaluación, específicamente el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (en adelante SIMCE), cuentan con una alta influencia en el profesorado y en las comunidades educativas en general, pues los docentes se ven obligados a desarrollar su labor en función de los resultados obtenidos, pues ellos son referencia de comparación entre las escuelas. De esta forma, ha quedado en evidencia que la medición estandarizada se creó en busca del rendimiento, es decir está determinando y estableciendo posiciones entre quienes participan de aquellas instancias evaluativas. Pino, Oyarzún y Salinas (2016) incluso señalan que los resultados asociados al SIMCE se han asociado a la mejora de la gestión de las escuelas incentivando la competencia entre los establecimientos educacionales.

Por otra parte, estas evaluaciones tienen como finalidad decidir no sólo sobre el alumno, sino que también sobre el docente a cargo. Para Pino et al., (2016) los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas son responsabilidad de los profesores, creando muchas veces múltiples incentivos o castigos, dependiendo del rendimiento obtenido por los estudiantes. De tal forma, un alumno solo podrá aprobar al alcanzar un cierto puntaje y el profesor mantendrá su trabajo o será premiado si sus alumnos logran un buen resultado.

Según Casassus (2007), estas evaluaciones no miden lo que saben o saben hacer los estudiantes, sino que evalúan y califican la capacidad que tienen estos para memorizar procedimientos e identificar algún resultado desde opciones múltiples. Por lo tanto, la sociedad en un intento de medir la calidad y mejorarla, solo mide la cantidad de respuestas correctas e incorrectas respecto a temas y traduce el resultado en un puntaje total, no obstante, el MINEDUC (2017) insiste en indicar que este sistema de evaluación busca contribuir a la mejora de la calidad y equidad de la educación, informando sobre el nivel de logro de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes.

En tal sentido, profesores y profesoras se encuentran alojados en una cultura escolar que se centra más bien en obtener buenos resultados académicos, traducidos en un sistema que evalúa por medio de calificaciones de los estudiantes certificando su nivel de aprendizajes, en desmedro de un sistema de evaluación formativo, centrado en la evidencia sistemática de información (MINEDUC, 2018). Es esta una de las razones por las cuales la institución le pide al docente generar buenos resultados durante las evaluaciones, donde Educación Física no está exenta.

El docente entonces se ve obligado a buscar más y mejores resultados, viéndose en la necesidad de llevar a cabo intervenciones didácticas que propicien y favorezcan el logro de su objetivo, buscando maneras eficientes de entregar contenidos, es decir, generando más respuestas correctas en el menor tiempo posible. Esta situación se explica por la estrecha relación que existe en el sistema educativo chileno, entre el currículum vigente y los sistemas de evaluación que

verifican la calidad de los aprendizajes. En tal sentido, MINEDUC (2017) afirma que las evaluaciones, principalmente el SIMCE, está orientado a la medición y verificación de los contenidos mínimos obligatorios y verifican el logro de los objetivos fundamentales. Por tanto, de una u otra manera, la intervención didáctica está supeditada a ambos mecanismos de control.

Por tanto, el profesor debe aplicar un estilo específico de enseñanza que permita una adquisición rápida de resultados y a la vez que sean correctos. De esta forma, según la anatomía de los estilos de enseñanza, es el tradicional basado en el mando directo, el cual entrega un mayor control total sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el contexto chileno, esta triada establecida entre currículum, estilo de enseñanza utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sistema de evaluación de la calidad, cobra mayor sentido, pues Rodríguez, Estrada, Quezada, Tapia, Valderrama y Moreno (2015), señalan que actualmente el SIMCE de Educación Física, está alojado bajo una mirada tecnócrata, basada principalmente en medir aquellos contenidos vinculados a la condición física, por tanto su aplicación se basa en la realización de pruebas tales como: resistencia abdominal, salto longitudinal a pies juntos, test Navette, entre otros.

En este sentido, la elección de un estilo de enseñanza tradicional basado en el mando directo propicia y favorece el entrenamiento de aquellas capacidades, que permitan adquirir mejores resultados en las pruebas antes seleccionadas.

En definitiva, ha quedado en evidencia que la naturaleza del sistema educativo chileno, las características de la evaluación de la calidad en Educación Física y su estrecha relación con el currículum nacional, determinan las prácticas pedagógicas en el aula, teniendo como consecuencia la predominancia en la utilización de estilos de enseñanza tradicional, basado en el mando directo, durante la realización de las clases de Educación Física; al ser este estilo, el que según su anatomía, favorece el desarrollo de las capacidades que son medidas.

3. CARACTERÍSTICAS DEL ESTILO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL DE MANDO DIRECTO.

Como se ha señalado anteriormente, los estilos de enseñanza constituyen una forma particular que posee cada profesor para asumir la práctica pedagógica (García, Navarro y Oliver 2014). En tanto Figueroa y Páez (2008) señalan que un estilo de enseñanza posee las concepciones y creencias que tienen los profesores acerca de sus propias prácticas pedagógicas, considerando a la vez las corrientes filosóficas y curriculares, que cada uno posee. Por tanto, son producto de la identidad profesional que cada profesor posee, y que a la vez se logra visualizar en el desarrollo de las clases.

Por otra parte, y específicamente en cuanto a los estilos de enseñanza en Educación Física, Delgado (1993), indica que estos corresponden a las formas peculiares que posee el profesor para interactuar con sus estudiantes, las cuales se evidencia en tres tipos de decisiones: pre activas, interactivas y post activas. Siendo aún más específicos, Rodríguez (2016) señala que los estilos de enseñanza se clasifican en reproductivos y productivos. Los estilos reproductivos, tienen como principal característica su rigidez, se basan en la imitación o en la ejecución de las

instrucciones. También indica que estos estilos demandan que el componente cognitivo, se limita única y exclusivamente a la reproducción de un modelo.

Otra de las características de este conjunto de estilos, radica en que ubican al docente como protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje; siendo éste quien entrega una instrucción directa (o estímulo), con la finalidad de generar una respuesta única de manera masiva. Del mismo modo, este estilo promueve una actuación pasiva del estudiante, caracterizada por respuestas motrices colectivas por sobre las individualizadas (Delgado, 1993).

El estilo de tipo tradicional basado en el mando directo como lo llama Piéron (1988), es una enseñanza de origen militar, donde la base de la enseñanza es una secuencia compuesta por la ejecución del docente cuya acción produce un estímulo, en tanto el alumno genera una respuesta a éste de forma apropiada. Estos dos elementos (estímulo y respuesta) son responsabilidad de quien enseña, otorgándole el poder de decidir en todos los niveles del proceso de enseñanza, es decir, tanto en la preparación como en la ejecución y evaluación de las tareas propuestas. A su vez, indica que este estilo posee una estructura compuesta por la explicación y/o demostración, ejecución y evaluación.

Por otra parte, Sicilia y Delgado (2002), indican que la anatomía del estilo de mando directo posee tres elementos esenciales:

Preparación previa de la clase (o fase de pre-impacto): Los docentes determinan la totalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, deciden el objetivo a lograr, las secuencias de tareas que permitan lograr el objetivo propuesto. Al mismo tiempo, imponen el orden que deberá mantenerse en la clase, la calidad de ejecución del ejercicio y así mismo la cantidad de veces que deberá realizarse. Predeterminan un clima de aula disciplinado para no perder el control. Por su parte, el alumno no participa en esta fase, solo deberá estar preparado para obedecer y ejecutar.

Ejecución (o fase de impacto): Profesores y profesoras están encargados de explicar correctamente como llevar adelante las tareas, ya sea de forma verbal (explicando detalladamente) y/o de forma visual (con demostración). Entregan órdenes de forma clara, tanto para iniciar como para terminar la ejecución de la actividad. Al mismo tiempo, los profesores son quienes controlan el ritmo de la clase junto con la velocidad y duración de la ejecución de las tareas. El estudiante adopta una postura sumisa ante la actividad, es decir sólo obedece, actuando bajo la orden del profesor, no pudiendo adoptar su propio ritmo y velocidad de ejecución. Aunque el profesor está encargado de producir una motivación para la ejecución de la tarea, el alumno la mayoría de las veces no se siente motivado y debe cumplir por "obligación".

En tanto para Blázquez (2013), de esta fase se manifiestan elementos esenciales para su desarrollo, tales como: la organización de la clase, las decisiones de tiempo, la duración de las actividades, el ritmo del gesto, las decisiones sobre las formas de comunicación, entre otras.

Evaluación (o fase de post-impacto): El profesor en esta fase tiene la responsabilidad de observar las ejecuciones, puede haber intervenciones de corrección a pequeños grupos de estudiantes, o a la clase en general.

En el caso de reforzar la ejecución de una tarea en particular, se suele dirigir al conjunto de los alumnos o también a un individuo en específico. Las formas evaluar la realización de la tarea, está establecida por el profesor y pueden ser variadas, no obstante, se utiliza preferentemente la hetero evaluación. En este sentido, el rol del alumno solo debe estar sujeto a la realización de la actividad, escuchar y observar al profesor, con el fin de corregir el error, respondiendo solo a la automatización del modelo de ejecución que le es propuesto (Barrena, 2010).

Mosston y Ashworth (1993), indican que en esta fase el profesor es el responsable de entregar información sobre la ejecución del estudiante y al mismo tiempo es él quien la valora, en función de una serie de criterios y procedimientos seleccionados por él.

Sin duda alguna, la anatomía del estilo de enseñanza tradicional de mando directo deja de considerar algunos principios fundamentales de la enseñanza, en tal sentido para Zabala (1995), indica que no se puede concebir el aprendizaje de los estudiantes sin tener en cuenta las experiencias de cada uno, el ritmo y las formas en que aprende, las motivaciones e intereses. Por otro lado, es enfático en agregar que la predominancia de las formas tradicionales de enseñanza se explica por el escaso consenso entre las diferentes teorías vinculadas a los procesos de enseñanza, lo cual ha sembrado la desconfianza y el escepticismo entre el profesorado. “En tanto Blázquez (2013), es enfático en señalar que los estilos tradicionales de enseñanza en Educación Física aportan muy poco al desarrollo de la disciplina en los establecimientos educacionales, sin embargo, se pueden encontrar ciertas ventajas en algunos momentos de la clase.”

Por lo anterior, se hace indispensable llevar a cabo la práctica educativa considerando no solo estilos de enseñanza tradicionales o reproductivos. De este modo Rodríguez (2016), menciona que los estilos productivos contribuyen al desarrollo de la autodeterminación, la motivación y la adherencia a la práctica educativa, esto se explica por la implicancia cognitiva que poseen los estudiantes en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Otra característica importante del estilo de enseñanza tradicional de mando directo está relacionado a los canales de desarrollo. A esto Mosston y Ashworth (1993) indican que las diversas relaciones que se establecen durante la clase de educación física estimulan una serie de canales de desarrollo (cognitivo, emocional, social y motriz), en función de lo anterior, afirman que en este estilo de enseñanza en particular y en la mayoría de las situaciones que se dan al interior del aula, la autonomía y toma de decisiones se acercan más bien al mínimo de desarrollo de cada uno de estos canales, teniendo como consecuencia la no implicancia del estudiante en el propio proceso de enseñanza–aprendizaje.

Ante esto Lemov (2014), señala que aquellos profesores de excelencia son quienes involucran y hacen parte de la clase a sus estudiantes, lo cual no solo consiste en implicar al estudiante en la clase, sino que también en el trabajo que se desarrolla en ella.

4. EL ESTILO DE ENSEÑANZA TRADICIONAL DE MANDO DIRECTO: ¿EFICIENCIA O CALIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA?

Las exigencias por los resultados académicos, traducidos en buenos rendimientos en pruebas estandarizadas, el poco tiempo efectivo de clases, una cantidad considerable de estudiantes por sala y la promoción de la salud como objetivo prioritario de la asignatura Educación Física (Martínez, de la Granja y Veiga, 2007), han marcado la tendencia por utilizar estilos de enseñanza que propicien más bien la reproducción por sobre la producción. Más aún cuando el foco, se ha puesto en la estimulación de los sistemas fisiológicos para producir respuestas activas y rápidas de los estudiantes, durante la clase de Educación Física, las cuales permitan verificar el efecto y las adaptaciones fisiológicas, producto de las tareas de aprendizaje propuestas en la clase.

Sin duda alguna, estos elementos condicionan la toma de decisiones del profesor de Educación Física, y en definitiva ha configurado el rol docente y la calidad de la clase de Educación Física, desde la eficacia. Desde este punto de vista, autores como Piéron 2005; Pila Teleña, 1988; Siedentop, 1998; coinciden en que dentro de las características de los profesores eficaces se encuentran aumentar el compromiso motor y fisiológico por medio del desarrollo de clases estructuradas y organizadas, donde los estudiantes mantengan un alto grado de actividad. En tanto, Generelo citado por Martínez et al., (2007), indican que el control de la disciplina es uno de los recursos que deben ser utilizados para aumentar el compromiso fisiológico en la clase de Educación Física. Estos elementos, control de la disciplina, organización y estructura de la clase, son características del estilo tradicional de enseñanza en Educación Física, tanto en la fase de pre impacto como en la de impacto.

Por otro lado, la consecución del compromiso motriz y fisiológico, corresponden, bajo la posición de algunos autores, a elementos fundamentales de la calidad en Educación Física y el éxito pedagógico (Martínez et al., 2007). Más aún cuando el sistema educativo chileno, se encuentra regulado y controlado fuertemente a partir de algunos dispositivos de control, como lo son las pruebas estandarizadas (Páez y Hurtado, 2019). En este sentido, ante el logro de resultados, el profesor puede ir visualizando la consecución de los objetivos trazados en el diseño de clase, lo que permite establecer un comportamiento rutinario en el aula, haciendo énfasis en las características del estilo de enseñanza de mando directo, el cual bajo los argumentos antes mencionados propicia el aumento de compromiso fisiológico y motriz, por parte de los estudiantes a partir del activismo producido del máximo control de las variables que influyen en el desarrollo de la clase.

A partir de lo anterior, cabe la interrogante sobre si la eficacia en la clase de Educación Física es sinónimo de calidad, de adquisición de aprendizajes significativos e integrales.

Ante esta interrogante, la UNESCO (2015) plantea que la Educación Física de calidad debe promover la empatía, aptitudes interpersonales y comunicativas, el pensamiento crítico, creativo e innovador, además de propiciar la apertura a nuevas experiencias. Por tanto, el concepto de calidad de la Educación Física cobra un significado que va más allá de la eficacia, la reproducción y el logro de resultados; requiriendo con esto otro tipo de profesor. Ante esto Blázquez (2013)

plantea que las competencias necesarias que deben poseer los profesores y profesoras de Educación Física para desarrollar clases de calidad deben ser las siguientes:

- Diseñar, concebir y preparar la clase
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Realizar diagnóstico inicial
- Utilizar métodos de enseñanza/aprendizaje adecuados
- Crear un clima de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia
- Organizar el grupo clase
- Emplear y utilizar adecuadamente los medios y recursos didácticos
- Comunicarse bien con los alumnos
- Motivar al alumnado para aprender
- Regular y ajustar el aprendizaje a partir de los errores

Pese a lo anterior, Zapatero (2017), indica que existe suficiente evidencia en que profesores y profesoras de Educación Física, declaran utilizar con mayor frecuencia estilos de enseñanza tradicionales, pese a lo anterior reconocen la importancia de implicar a los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues favorecería la motivación, la autonomía y la participación, sin embargo, en el aula no son utilizados. En este sentido, el estudiante no es capaz de resolver dudas que lo lleven a generar nuevo conocimiento, no aprenden a respetar a los demás y mucho menos a desenvolverse en distintos contextos. En tanto, la oportunidad de generar conciencia cultural, política y social se desvanece. No se trabaja para fomentar el cambio, sino que se trabajará para lograr resultados. En tal sentido, Barrachina y Blasco (2012) son enfáticos en señalar que es prioritario modificar los estilos de enseñanza, a unos que involucren una mayor implicancia y motivación del estudiante, pues esto permitiría el desarrollo de competencias claves, que propicien la adaptación a contextos diversos, una mayor adaptabilidad y flexibilidad, por parte de los niños, niñas y jóvenes.

La aplicación de estilos enseñanza de tipo tradicional de mando directo, van disminuyendo las posibilidades de desarrollar un clima adecuado de aprendizaje para la convivencia y la tolerancia, el empleo y uso adecuado de los medios y recursos didácticos, y motivación para el aprendizaje; elementos que son reconocidos hoy en día, esenciales para la calidad en Educación Física.

5. CONCLUSIONES.

Las interacciones de los profesores y profesoras de Educación Física están fuertemente reguladas, por las necesidades de la institución educativa y las políticas públicas que buscan la consecución de una serie de resultados, situación que muchas veces trascienden a las necesidades de los estudiantes.

A partir de lo anterior, queda de manifiesto que es indispensable implementar, de manera combinada, los estilos de enseñanza, en donde se potencien las virtudes de cada estudiante, buscando así su máximo desarrollo. En esta búsqueda de mejores opciones, se debe tener en cuenta siempre al estudiante

como protagonista, poniéndolo a él en el primer lugar del proceso enseñanza-aprendizaje.

Sin duda alguna, lo planteado anteriormente, debe venir acompañado de una serie de reformas a nivel de política pública educativa, que involucre una formación inicial docente de calidad, donde se conozcan y apliquen todo tipo de estilos de enseñanza, estrategias, procedimientos, entre otros; en definitiva, una formación que entregue conocimientos adecuados para la realidad actual y no para realidades pasadas. Así mismo, es necesario repensar los propósitos de la Educación Física y la concepción de calidad que en ella existen, con la finalidad de avanzar desde la eficacia hacia indicadores que permitan verificar aprendizajes significativos y profundos.

Educación para la formación humana, es quizás uno de los desafíos más importantes que asumen los docentes, no obstante, la búsqueda de la eficacia traducida en los puntajes y los resultados en pruebas estandarizadas han ido modificando este propósito. En tal sentido, es necesario señalar que mientras se piense que lo necesario en la Educación Física sea sólo ejecutar y reproducir de forma correcta, la contribución de la disciplina a la sociedad seguirá estando supeditada a un segundo plano, donde incluso, colocar al estudiante al centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea sólo una declaración de intenciones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Barrachina, J. y Blasco, J. (2012). Análisis del desarrollo de las competencias básicas en el currículum de la Educación Física en la ESO en la marina Baixa. Un estudio de caso. *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*. 4(110), 36-44. [http://10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/4\).110.04](http://10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/4).110.04)
- Barrena, P. (2010). Estilos de enseñanza tradicionales o transmisores en Educación Física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 15(148).
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Casassus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, 23(1), 71- 79. <https://10.21573/vol23n12007.19014>.
- Centro de Estudios en Políticas Públicas. (2005). *Evaluación Sistemas Educativos*. Chile. Argentina: Konrad - Adenauer-Stiftung.
- Delgado, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: ICE.
- Eyzaguirre, S. y Inostroza, D. (2014). Antecedentes para perfeccionar la formación inicial docente. *Puntos de referencia*. 379, 1 - 17.
- Figuroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Revista Fundamentos en Humanidades*. 9(18), 111-136.

- García, I., Navarro, C. y Oliver, J. (2014). Análisis de los estilos de enseñanza de los docentes de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda seccional Santa María. *Revista RCIEG*. 5(1), 106- 119.
- González - Peitado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista estilos de aprendizaje*. 6(11), 51-70.
- Lemov, D. (2014). *Enseña como un campeón. 49 técnicas de enseñanza para colocar a tus alumnos en la ruta del éxito*. México: Editorial LIMUSA.
- Martínez, D., Sampedro, M., y Veiga, O. (2007). La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*. 42(2), 1-13.
- Márquez, C. (2013). Uso de los estilos de enseñanza en Educación Física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED. *Revista electrónica Praxis Investigativa, REDIE*.
- MINEDUC. (2017). Informe Nacional. Revisión de las Políticas Educativas en Chile, desde el 2004 - 2016. Centro de estudios MINEDUC. División de Planificación y presupuesto.
- MINEDUC. (2018). Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona: Paidós.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano - Europea, S.A.
- Páez, J. y Hurtado, J. (2019). Formación Inicial docente en profesores de Educación Física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Revista Retos*. 35, 61-66.
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Revista Formación Universitaria*. 5(4), 15 - 26. <http://10.4067/S0718-50062012000400003>
- Piéron, M. (2005). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: GYMNOS.
- Pila, A. (1988). *Educación Física deportiva. Enseñanza - Aprendizaje*. Madrid: PILA-TELEÑA.

- Pino, M., Oyarzún, G., y Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativas de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Revista CEDES Campinas*. 36(100), 337- 354. <http://d10.1590/cc0101-32622016171362>
- Rodríguez, F., Estrada, D., Quezada, T., Tapia, A., Valderrama, C. y Moreno, A. (2015). Sistema de medición de la calidad de la Educación Física en Chile y su influencia en la realidad escolar. *Revista Movimiento*. 21(2), 435- 448.
- Rodríguez, J. (2016). La influencia del estilo de enseñanza en el fútbol base. *Revista Apunts. Educación Física y Deportes*. 126(4), 46- 54. [http://10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/4\).126.05](http://10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/4).126.05)
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 51(2), 56-74. <http://10.7764/PEL.51.2.2014.5>
- Santiago, L., Rincón, L. Martínez, Y. y Balderas, E. (2013). Métodos de investigación I. Investigación Documental, guía práctica. México: Universidad Autónoma de Veracruz.
- Sicilia, A. y Delgado, M. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- UNESCO. (2015). *Educación Física de calidad. Guía para los responsables políticos*. Francia: UNESCO.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009). *Calidad para todos. La reforma educacional en el punto de quiebre*. En Bascuñan, C. *Más acá de los sueños, más allá de lo posible. La concertación en Chile*. Chile: LOM.
- Zabala, A. (1995). *El análisis de la práctica Educativa. ¿Cómo enseñar?* España: GRAO.
- Zapatero, J. (2017). Beneficios de los estilos de enseñanza y las metodologías centradas en el alumno en Educación Física. *Revista de Ciencias del Deporte*. 13(3), 237-250.

Fecha de recepción: 11/12/2019
Fecha de aceptación: 25/1/2020