

INVESTIGACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR.

NUEVAS REALIDADES EN UN ACERCAMIENTO

MULTIDIMENSIONAL A LAS VARIABLES

PSICOLÓGICAS Y EDUCATIVAS

Comps.

José Jesús Gázquez Linares

María del Mar Molero Jurado

África Martos Martínez

Ana Belén Barragán Martín

María del Mar Simón Márquez

Maria Sisto

Rosa María del Pino Salvador

Begoña María Tortosa Martínez

ISBN: 978-84-1377-226-4

Dykinson, S.L.

**Investigación en el ámbito escolar. Nuevas
realidades en un acercamiento
multidimensional a las variables psicológicas
y educativas**

Comps.

José Jesús Gázquez Linares

María del Mar Molero Jurado

África Martos Martínez

Ana Belén Barragán Martín

María del Mar Simón Márquez

Maria Sisto

Rosa María del Pino Salvador

Begoña María Tortosa Martínez

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Investigación en el ámbito escolar. Nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Madrid, 2020

ISBN: 978-84-1377-226-4

Preimpresión realizada por los autores

CAPÍTULO 28

EMOCIONES Y ESTILOS DE ENSEÑANZA: SENSACIONES Y DIFICULTADES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA AL USAR LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA

MARÍA FERNÁNDEZ RIVAS* Y MARÍA ESPADA MATEOS**

**Universidad Pontificia de Comillas; **Universidad Politécnica de Madrid*

INTRODUCCIÓN

La sociedad y los contextos sociales son cambiantes, y con ello, las herramientas metodológicas deben cambiar. Así, en esta introducción se va a resumir en una tabla el origen y la evolución de la escuela y de la educación, a partir del cual aparecen los estilos de enseñanza. Se puede observar que el concepto de escuela y educación varía en base a la ideología del momento (Tabla 1).

Tabla 1. Origen y Evolución del Concepto de Escuela y Educación

Autor	Líneas	Eje principal
1. Mones	Renacentista	La educación gira en torno al pensamiento de que el hombre debe ser formado tal y como es y nunca tal y como debería ser
2. Pestalozzi y Froebel; Tolstoy y Key	Naturalismo pedagógico	Educación basada en los intereses del alumno
3. Neill (Summerhill Inglaterra)	Escuela Nueva	Enseñanza libre
4. Freinet	Método natural	Enseñanza libre
5. Varios sociólogos	Teorías reproductivas	Escuela como centro de desigualdades. Posteriormente, escuela como centro de disciplina.

Tras estos movimientos, y debido al fuerte contenido ideológico encontrando en los diferentes momentos, se crean los estilos de enseñanza a mitad del siglo XX, con un carácter más técnico y didáctico. De esta forma, se crean unos patrones que servirán de guía para la intervención del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sicilia, 2001). Así, surge la primera propuesta, incluida en un primer espectro de estilos de enseñanza de la mano de Muska Mosston en 1966, con su obra “La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento”, siendo algo revolucionario para la didáctica de la Educación Física (Sicilia, 2001). 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). De este modo, tal como dice García-González (2013), a partir de estas propuestas se crea una revolución sobre las metodologías en Educación Física y el deporte, generando a su vez, una confusión conceptual hablando de manera indistinta de métodos estratégicos y de estilos de enseñanza, aunque diferenciándolo claramente del estilo docente, ya que este último hace referencia a la forma de desarrollo de las clases por parte del profesor (rol docente). El conocimiento del concepto de estilos de enseñanza para su puesta en práctica así como la capacidad de intervención a través de estos no se adquiere durante la formación superior, sino que se va afianzando gracias a la reflexión, la dimensión ética y la investigación (González-Peiteado y Pino-Juste, 2013). Además, las concepciones docentes van a depender también de la personalidad del docente, así como de su propio estilo de aprendizaje y experiencia docente (González-Peiteado, 2012). A partir de esto, el profesor formará su rol docente o estilo docente, utilizando unos estilos de enseñanza determinados en base a los rasgos cognitivos, afectivos biológicos y socioculturales de este, así como poseer ciertas habilidades docentes que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndose notorias sus preferencias en la interacción con el ámbito educativo (Ballesta, Izquierdo, y Romero, 2011; González-Peiteado y Pino-Juste, 2013). Es por esta razón que es importante conocer las emociones de los profesores a la hora de utilizar los estilos de enseñanza, ya que es importante que el docente tenga un estado de seguridad y confianza a la hora de ponerlos en práctica, buscando los mejores efectos en los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El hecho de dominar los estilos de enseñanza va a permitir que el profesor sea capaz de planificar las sesiones promoviendo un clima de aula positivo y mejorando la motivación de los alumnos (Biddle y Goudas, 1993; Delgado, 1996). Además, los profesores de Educación Física deben ser capaces no solo de utilizar todos los estilos de enseñanza según el contenido impartido y los objetivos planteados, sino que debe ser capaz de adaptar dichos estilos de enseñanza a los alumnos y al contexto en el que se encuentre (González-Peiteado y Aznar-Cuadrado, 2010; Mosston y Ashworth, 1993; Sicilia y Delgado, 2002).

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es el de conocer las emociones de los profesores de Educación Física a la hora de llevar a cabo los estilos de enseñanza. El objetivo específico será analizar las emociones de los profesores de Educación Física a la hora de utilizar los estilos de enseñanza de manera descriptiva y con respecto a la titularidad del centro.

MÉTODO

Se lleva a cabo una investigación cuantitativa, descriptiva y no experimental, ya que se pretende explicar los resultados obtenidos de forma objetiva (Anguera, 1992; Cea-D´Ancona, 2001; Chávez, 2010; Cockcroft, Goldschagg, y Seabi, 2019; González-Tirados, 2009).

Muestra

Para llevar a cabo este estudio, se ha aplicado un diseño muestral probabilístico por conglomerados y estratificado elegidos de manera aleatoria y a través de una afijación proporcional, seleccionando primero los municipios (por número de habitantes), luego los centros (públicos, concertados y privados) y por último los profesores a encuestar en cada centro educativo (primaria y secundaria), siendo estos un máximo de dos profesores por centro educativo (Rodríguez Osuna, 2002; Scheaffer, Mendenhall, y Lyman, 2007).

Así, el universo de la muestra consta de 1659 centros educativos de la Comunidad de Madrid, siendo calculado gracias a los listados de centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid (Comunidad de Madrid, 2014) y del listado de municipios y población (Instituto de estadística de la Comunidad de Madrid, 2013). Finalmente, y en base a lo anterior, se ha utilizado una muestra de 455 profesores, de los cuales el 70,8% de la muestra son hombres y el 29,2% son mujeres. Además, los profesores pertenecen tanto a la etapa de primaria como a la de secundaria, siendo 284 profesores de educación primaria (62,4%), y 171 profesores de educación secundaria obligatoria (E.S.O.) y bachillerato (37,6%). Por último, cabe destacar el número de centros en base a la titularidad, siendo 234 de titularidad pública (51,4%), 176 de titularidad concertada (38,7%) y 45 de titularidad privada (9,9%).

Instrumentos

Se ha utilizado la entrevista como instrumento para la recogida de datos, denominada entrevista estructurada (Lussier y Kimball, 2008). El instrumento utilizado ha sido elaborado y validado por Guedea (2010) con una fiabilidad de alfa de Cronbach α .702. El criterio de validez utilizado fue el de validez por contenidos, donde se establecieron categorías para facilitar el análisis de los ítems. De esta forma,

se establecen dos partes con diferentes dimensiones. La primera parte, donde se observan datos sociodemográficos de los entrevistados, conteniendo información acerca de la edad, sexo, titulación y años de experiencia docente en el centro educativo, con un carácter formal. Y una segunda parte, que engloba el resto del cuestionario con 32 preguntas, divididas en diferentes dimensiones:

- Dimensión I. Importancia de los estilos de enseñanza.
- Dimensión II. Conocimiento, preparación, formación inicial y permanente sobre estilos de enseñanza.
- Dimensión III. Dificultades con los estilos de enseñanza.
- Dimensión IV. Frecuencia de utilización de los estilos de enseñanza.
- Dimensión V. Grado de aceptación de los estilos de enseñanza.
- 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. En este caso, se han utilizado únicamente preguntas del cuestionario pertenecientes a la dimensión III, la cual utiliza una escala de Likert donde 1 es muy en desacuerdo, 2 algo en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 algo de acuerdo y 5 muy de acuerdo. Los ítems incluidos en esta dimensión, y por lo tanto los que serán analizados en esta investigación, son: 1. Siente presión al usar los estilos de enseñanza (EE) 2. Los EE ayudan en el desarrollo de la clase 3. Qué grado de satisfacción han aportado los EE 4. Los EE influyen en el cumplimiento de los objetivos.

Procedimiento

Este estudio tuvo lugar en un momento determinado del año, que abarca todo el curso académico 2014- 2015, a lo que se le denomina estudio transversal (Sierra, 2001), llevado a cabo por una única persona, favoreciendo la eficacia de los datos.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos, se ha realizado un análisis descriptivo a través de tablas de frecuencias, así como un análisis inferencial utilizando el programa estadístico para el análisis de datos SPSS®, v20.0 (SPSS Inc., U.S.A.).

RESULTADOS

Para el análisis de los datos, en primer lugar, se llevará a cabo un análisis descriptivo para conocer las medias (M) y la desviación típica (DT) respecto a la titularidad del centro de cada uno de los ítems, y, en segundo lugar, un análisis inferencial a través de diferentes pruebas en función de la variable de titularidad del centro. Así, al realizar el análisis descriptivo (Tabla 2), se puede observar que en el ítem 1, sobre si los profesores sienten presión al usar los estilos de enseñanza, la M en

las diferentes titularidades está alrededor de 2, con una DT aproximada a 1, mostrando una respuesta bastante unificada, e indicando que la mayor parte de los profesores, independientemente de la titularidad, están algo en desacuerdo con este ítem, y por lo tanto, no se sienten presionados. Respecto al ítem 2, sobre si los estilos de enseñanza ayudan en el desarrollo de la clase, se puede observar, en todas las titularidades de centro, una M próxima a 4 y una DT con baja variación ($DT \leq 1.042$). Esto se traduce en que la mayor parte de los profesores, independientemente de la titularidad del centro en el que trabajan, están algo de acuerdo con el ítem mencionado, siendo así los estilos de enseñanza una ayuda a la hora de llevar a cabo sus clases de Educación Física. Al analizar el ítem 3, sobre el grado de satisfacción que aportan los estilos de enseñanza, de nuevo en los tres tipos de titularidad del centro, la M está próxima a 4, siendo una respuesta bastante unificada, ya que la DT < 1 , lo que indica que la mayor parte de los profesores sienten más o menos satisfechos con el uso de los estilos de enseñanza. Por último, respecto al ítem 4 sobre la influencia de los estilos de enseñanza en el cumplimiento de los objetivos, la M de las respuestas en las diferentes titularidades estudiadas, es próxima a 4 con una variación baja, ya que la DT < 1 . Esto muestra que la mayor parte de los profesores están más o menos de acuerdo con que los estilos de enseñanza influyen en el cumplimiento de los objetivos.

Tabla 2. Datos Descriptivos de los Ítems Analizados en base a la Titularidad. Media y Desviación Típica

Ítems	Titularidad	N	%	M	DT
1. Siente presión al usar los EE	Pública	234	51,4	2,01	1,163
	Concertada	176	38,7	2,02	1,072
	Privada	45	9,9	2,29	1,236
	Total	455	100	2,04	1,136
2. Los EE ayudan en el desarrollo de la clase	Pública	234	51,4	3,7	1,042
	Concertada	176	38,7	3,8	0,835
	Privada	45	9,9	3,91	0,996
	Total	455	100	3,76	0,963
3. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los EE?	Pública	234	51,4	3,91	0,87
	Concertada	176	38,7	3,94	0,805
	Privada	45	9,9	3,98	0,783
	Total	455	100	3,93	0,835
4. Los EE influyen en el cumplimiento de los objetivos	Pública	234	51,4	4,14	0,863
	Concertada	176	38,7	4,02	0,855
	Privada	45	9,9	4,13	0,588
	Total	455	100	4,09	0,837

Por otro lado, se lleva a cabo un análisis inferencial, donde lo primero que se hace es la prueba de homogeneidad de Levene para ver si existen diferencias de varianzas con respecto a la titularidad del centro (Tabla 3). Así, se puede observar que, si existen diferencias de varianzas en los ítems 1, 2 y 4, ya que $p < 0,05$. Los ítems donde se

apreciaron diferencias significativas a través de la prueba de homogeneidad de Levene (ítem 1, 2 y 4, donde $p < .05$) son sometidos a la prueba de Welch (Tabla 4), donde, en ningún caso, se observan diferencias significativas respecto a la titularidad del centro, ya que $p > .05$. Los ítems en los que no se observan diferencias significativas a través de la prueba de homogeneidad de Levene (ítem 3, donde $p > .05$), son analizados a través de la prueba ANOVA de un factor (Tabla 5), donde tampoco se observan diferencias significativas.

Tabla 3. Prueba de Homogeneidad de Varianzas de Levene respecto a la Titularidad del Centro

Ítems	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
1. ¿Siente presión al usar los EE?	3,068	2	452	0,047
2. ¿Los EE ayudan en el desarrollo de la clase?	6,87	2	452	0,001
3. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los EE?	0,428	2	452	0,652
4. ¿Los EE influyen en el cumplimiento de los objetivos?	3,9	2	452	0,021

Tabla 4. Prueba Robusta de Igualdad de Medias, Welch, con respecto a la Titularidad del Centro

Ítems	Estadístico	gl1	gl2	Sig.
1. ¿Siente presión al usar los EE?	Welch	1,01	2	120,637 0,367
2. ¿Los EE ayudan en el desarrollo de la clase?	Welch	1,083	2	122,283 0,342
4. ¿Los EE influyen en el cumplimiento de los objetivos?	Welch	0,993	2	143,613 0,373

a. Distribuidos en F asintóticamente.

Tabla 5. ANOVA de un Factor con respecto a la Titularidad del Centro

Ítems	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
3. ¿Qué grado de satisfacción han aportado los EE?	Inter-grupos	0,188	2	0,094	0,134 0,875
	Intra-grupos	316,7	452	0,701	
	Total	316,888	454		

DISCUSIÓN/CONCLUSIONES

Una vez realizado el análisis de datos, se puede afirmar que no existen diferencias significativas acerca de las emociones de los profesores de Educación Física al usar los estilos de enseñanza en base a la titularidad de los centros en los que trabajan (públicos, concertados y privados). Sin embargo, el análisis descriptivo a través de medias muestra que los profesores apenas se sienten presionados por utilizar los estilos de enseñanza en sus clases. De hecho, consideran que los estilos de enseñanza les ayudan a dar sus clases y cumplir con los objetivos establecidos, sintiéndose satisfechos cuando los utilizan. En esta línea, los autores Pintrich y Schunk (2006), en su investigación afirman que el logro de los objetivos planteados se ve favorecido por la motivación de los alumnos, y a su vez, esto va a depender de la metodología utilizada para llevar a cabo los diferentes contenidos.

De esta forma, los estilos de enseñanza toman un papel importante a la hora de llevar a cabo las clases, ya que la utilización de estilos productivos, como pueden ser los estilos cognitivos, permite una mayor implicación y participación activa por parte de los alumnos, permitiendo que estos participen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ureña y Ruiz, 2017). Así lo afirman varias investigaciones, donde los estilos de enseñanza más aceptados por los alumnos son algunos de los estilos productivos como el descubrimiento guiado o resolución de problemas (Fernández-Rivas y Espada, 2015; Hein, et al., 2012).

Sin embargo, en ocasiones, por falta de recursos o formación a la hora de planificar, o incluso por cansancio por parte del docente, se observa que los estilos más utilizados son los estilos reproductivos, como pueden ser el mando directo y la asignación de tareas (Gaviria y Castejón, 2013; Sympas, Digelidis, Watt, y Vicars, 2017). Además, varios estudios realizados afirman que a pesar de que los estilos productivos tienen mayores beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, éstos quedan en un segundo plano, siendo más utilizados los estilos reproductivos (Araujo y Campos, 2006; Cothran et al., 2005; Hein, et al, 2012; Vargas y Silva, 2008; Zapatero, Rivera, e Izquierdo, 2018).

En este sentido, la experiencia docente, como afirman los estudios de los autores 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, la metodología utilizada, más tradicional, social o de autoaprendizaje, debe seleccionarse según los contenidos que se vayan a tratar (Safapour, Kermanshachi, y Taneja, 2019).

Tras realizar el estudio, se puede concluir que, a pesar de que no se observan diferencias significativas sobre las emociones de los profesores a la hora de usar los estilos de enseñanza en base a la titularidad del centro en el que trabajan, se puede afirmar que los estilos de enseñanza ayudan al desarrollo de las clases de Educación Física, así como al cumplimiento de los objetivos establecidos, sintiéndose los profesores satisfechos a la hora de utilizarlos. Siendo así, los estilos de enseñanza pueden considerarse necesarios a la hora de llevar a cabo la planificación previa de contenidos, priorizando en unos u otros según el contenido impartido, los alumnos a los que van dirigidos y el contexto educativo en el que se encuentren. Para ello, es necesario que los profesores conozcan y dominen las diferentes metodologías existentes, como son los estilos de enseñanza en Educación Física.

REFERENCIAS

- Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Catedra
- Araujo, M., y Campos, M. M. (2006). La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 10(3), 124-134.
- Ballesta, F., Izquierdo, T., y Romero, B. (2011). Percepción del alumnado de Pedagogía ante el uso de metodologías activas. *Educación Siglo XXI*, 2(29), 353-368.
- Biddle, S., y Goudas, M. (1993). Reaching Styles, class climate and motivational in Physical Education. *Journal Physical Education, Recreation and Dance*, 3(24), 38-39.
- Cea-D'Ancona, M. Á. (2001). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis
- Chávez, N. (2010). *Introducción a la investigación educativa*. Maracaibo, Venezuela: Gráfica González.
- Cockcroft, K., Goldschagg, P., y Seabi, J. (2019). Longitudinal designs: The RANCH-SA study. En S., Laher, A. Fynny, y S Kramer (Eds.), *Transforming research methods in the social sciences* (pp.67-81). África: Case studies from South Africa/Wits University Press.
- Comunidad de Madrid (2014). Guía de centros docentes de la Comunidad de Madrid [internet]. Recuperado de 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.
- Delgado, M. Á. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp. 73-86). Granada: Promeco.
- Fernández-Rivas, M., y Espada, M. (2015). Frecuencia de utilización y aceptación de estilos de enseñanza en Educación Física. *Athlos: Revista Internacional de Ciencias Sociales de la Actividad Física, el Juego y el Deporte*, 9, 44-63.
- García-González, C. (2013). Propuesta de Métodos Didácticos y Evaluaciones. En clases de educación física sustentadas desde la Ciencia de la Motricidad Humana (CMH). *Revista Motricidad y Persona*, (13), 11-24.
- Gaviria, D.F., y Castejón, F.J. (2013). El proceso didáctico en educación física como generador de valores y actitudes. *Qualitative Research in Education*, 2(2), 161-186.
- González-Peiteado, M. (2012). *Las representaciones sobre los estilos de enseñanza en la construcción del rol docente* (Tesis Doctoral). Universidad de Vigo, Galicia, España.
- 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. En *Actas del I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente*, Málaga, España.
- González-Peiteado, M., y Pino-Juste, M. (2013). Percepción del alumnado de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estilos de enseñanza. *Innovación Educativa*, (23), 1-9.

- González-Tirados, R. M. (2009). *Documentos para la docencia. Bases conceptuales en el proceso de la investigación*. Madrid: ICE Universidad Politécnica de Madrid.
- Guedea, J. C. (2010). *Análisis de los Estilos de Enseñanza utilizados por los profesores de Educación Física del nivel primaria en la ciudad Chihuahua*. Granada: Universidad de Granada.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Ekler, J. H., Emeljanovas, A., y Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(1), 123.
- Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (2013). Demografía y población [internet]. Recuperado de <http://www.madrid.org/iestadis>
- Lussier, R. N., y Kimball, D. C. (2008). *Applied sport management skills*. Estados Unidos: Human Kinetics.
- 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. En *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 801-808). Pontevedra: Servicio de edición de la Universidad de Vigo.
- Mosston, M., y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Pastor, J. L. (2008). La identidad como elemento común del espacio profesional y el ámbito académico. *Revista Fuentes*, 8, 36-52.
- Pintrich, P., y Schunk, D. H. (2006). *Motivación intrínseca. Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- 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* (pp. 36-49). Madrid: Alianza Editorial.
- Romero, S. (2008). La formación de Educación Física y deportiva en España. *Revista Fuentes*, 8, 53-83.
- Safapour, E., Kermanshachi, S., y Taneja, P. (2019). A review of nontraditional teaching methods: Flipped classroom, Gamification, case study, self-learning, and social media. *Education Sciences*, 9(4), 273-285.
- Salina, D. (2007). EEES y Prácticum: ¿cómo encajar el prácticum en el nuevo marco?. En A. Cid (Coord.), *Actas del IX Symposium Internacional sobre Prácticum y Prácticas en Empresas en la formación universitaria* (pp. 22-33). Universidad de Santiago, Vigo, España.
- Scheaffer, R., Mendenhall, W., y Lyman, O. (2007). *Elementos de muestreo*. Madrid: International Thomson.
- Sicilia, Á. (2001). *La investigación de los estilos de enseñanza en la educación física*. Cádiz: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Sicilia, Á., y Delgado, M. Á. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Madrid: INDE.
- 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, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Thomson.

Syrmpas, I., Digelidis, N., Watt, A., y Vicars, M. (2017). Physical education teachers' experiences and beliefs of production and reproduction teaching approaches. *Teaching and Teacher Education*, 66, 184-194.

Ureña, N., y Ruiz, E. (2017). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 29-44.

Vargas, D., y da Silva, M. (2008) Analysis of theoretical-methodological knowledge of CEFD/UFSM physical education Professors in relation to their pedagogical practice. *Movimento*, 4(2), 63-82.

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.

Zabalza, M. A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. En *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum* (pp. 19-34). Pontevedra: Servicio de edición de la Universidad de Vigo.

Zapatero, J. A., Rivera, M. D. G., y Izquierdo, A. C. (2018). Consolidação das metodologias ativas em educação física nas escolas de ensino médio. *Movimento*, 24(2), 509-526.