



Revista Digital de Educación Física

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

INFLUENCIA DEL ESTILO DE ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE DEL PASE EN WATERPOLO CON ALUMNADO DE PRIMARIA

Francisco M. Argudo-Iturriaga

Profesor Universidad Autónoma de Madrid. Madrid. España.

Email: guico.argudo@uam.es

Encarnación Ruiz-Lara

Profesora Universidad Católica de Murcia. Murcia. España.

Email: erlara@ucam.edu

Pablo García-Marín

Profesor Universidad Santiago de Compostela. Lugo. España.

Email: pablo.garcia@usc.es

Pablo J. Borges-Hernández

Profesor Universidad La Laguna. Tenerife. España.

Email: pborghesh@ull.edu.es

RESUMEN

Los objetivos de este estudio fueron analizar cómo el estilo de enseñanza influye en el aprendizaje de alguno de los tipos de pase en waterpolo. Participaron 80 alumnos de quinto de educación primaria de forma voluntaria con dominio del medio acuático. El diseño fue de intervención pre-post. El programa de intervención desarrollado en las clases de la asignatura de Educación Física fue de 12 sesiones. Un grupo recibió un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un estilo de enseñanza basado en la asignación de tareas y el otro grupo mediante el descubrimiento guiado. Se concluye que, en relación al aprendizaje del gesto técnico del pase, el estilo tradicional proporciona una mejora del 35% respecto al estilo cognoscitivo.

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza; Iniciación deportiva; Asignación de tareas; Descubrimiento guiado; Técnica

INFLUENCE OF TEACHING STYLE ON WATERPOLO PASS LEARNING WITH ELEMENTARY STUDENTS

ABSTRACT :

The objectives of this study were to analyze how the teaching style influences the learning of some of the types of passes in water polo. 80 students from the fifth year of primary education participated voluntarily with mastery of the aquatic environment. The design was pre-post intervention. The intervention program developed in the Physical Education subject classes consisted of 12 sessions. One group received a teaching-learning process through a teaching style based on homework assignments and the other group through guided discovery. It is concluded that, in relation to learning the technical gesture of the pass, the traditional style provides an improvement of 35% with respect to the cognitive style

KEYWORDS:

Teaching; Sports initiation; Task assignment; Guided discovery; Technique

INTRODUCCIÓN.

El waterpolo es un deporte sociomotor, de origen inglés, y de cooperación-oposición que se desarrolla en el medio acuático. Definido por Lloret (1994, p. 3) como “un deporte acuático de equipo, sujeto a unas normas e institucionalizado, que se practica en una superficie limitada de piscina entre dos conjuntos de siete jugadores de campo (seis jugadores y portero) y con la finalidad de introducir el balón en la portería contraria”.

Siguiendo al mismo autor, la técnica en waterpolo se concibe como “el grado de dominio de los patrones de ejecución, básicos para la coordinación de movimientos, el equilibrio en el agua y la ejecución económica y eficaz de acciones estratégicas de juego sin oposición del adversario (o con oposición aparente). Este dominio es susceptible, obviamente, de ser adquirido, aprendido y entrenado para su correcta automatización y estereotipación” (Lloret 1994, p. 48). Quien además indica que, en el aprendizaje de dichos aspectos cognitivos de la técnica se da por supuesto que el tipo de interacción es con uno mismo, es decir sin oposición del adversario. Si esta oposición existiera sería, inicialmente, con cierta permisividad o tolerancia, ya que prima la adquisición de lo ofensivo sobre lo defensivo.

Dichos fundamentos técnicos ofensivos individuales se sistematizan con el rol del “jugador con balón” (posición básica, agarre de balón, dominio de balón, protección del balón, desplazamientos con balón, paradas del nado ofensivo, pases, lanzamientos, fintas estáticas y fintas dinámicas con balón) y con el rol “jugador sin balón del equipo que lo posee” (posición básica, desplazamientos sin balón, paradas, recepciones y fintas dinámicas sin balón) tal y como expone Argudo (2000).

La acción motriz objeto de análisis en este estudio, el pase, se podría conceptualizar como el acto de enviar un objeto o móvil a otro jugador del mismo equipo. En el caso del waterpolo se distinguen varias modalidades de ejecución: de frente, de revés, sueco, por palmeo, horizontalizado, rectificado y de agarre inferior (Lloret y Baella, 2002; García, 2005).

Las cuatro modalidades técnicas de ejecución objeto de estudio, según Lloret (1994), se definen como: el pase de frente consiste en, encontrándose el jugador en posición fundamental de pies de bicicleta en posesión de balón y en equilibrio, efectúa una rotación de su cuerpo orientándolo hacia la posición del compañero que va a transmitir el balón (Lloret, 1998; Kacic, 2015). El jugador con su brazo armado por detrás de la cabeza, lanza el balón al compañero mediante la extensión de brazo, antebrazo y mano. Éste puede dirigirse directamente a la mano del compañero o al agua en un espacio próximo al compañero que le permita realizar una rápida recepción del mismo. El pase de revés es la acción de proyectar o transmitir el balón hacia un compañero, de espaldas al mismo. Partiendo de un agarre superior o de antebrazo, con pronación rápida de la mano, se llega a una posición lateral de agarre, iniciándose la extensión del brazo hacia atrás, estando el codo alto y realizando un movimiento de descomposición segmentaria de hombro (de la anteversión a la retroversión), brazo (de la flexión -anterior- a la extensión -posterior-), antebrazo y flexión de la muñeca y dedos para darle la dirección oportuna al balón. Éste puede dirigirse directamente a la mano del compañero o al

agua en un espacio próximo al mismo que le permita realizar una rápida recepción del balón.

Una vez mencionados todos los aspectos técnico-deportivos considerados en este estudio, cobra sentido comentar acerca de la forma en que estos contenidos han sido aplicados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje objeto de estudio. Por tanto, se debe considerar como un primer aspecto, la definición de las competencias y establecer los objetivos de aprendizaje. Posteriormente, se debe pensar y decidir las posibles opciones metodológicas más indicadas. Para posteriormente poner en marcha la experiencia y valorar los resultados de aprendizaje de la misma. En este caso, y partiendo de un análisis de los estilos de enseñanza (EE), que se conceptualizan como la forma, relativamente estable, en la que el profesor reflexivamente adapta su intervención al contexto, los objetivos, los contenidos y el alumnado; interaccionando mutuamente y adaptando las decisiones al momento concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sicilia & Delgado, 2002). Refiriéndose a la forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel técnico, como comunicativo, de organización y control del grupo-clase y de sus relaciones socio-afectivas (Martín-Recio, 2003; Delgado, 1991).

Los EE se unen en categorías o familias más amplias, con características comunes, así que siguiendo la clasificación de Delgado (1992), este estudio va a profundizar en los estilos tradicionales (Asignación de Tareas), en el que el estudiante se limita a realizar las actividades solicitadas, aunque a su ritmo, previa descripción y demostración de las mismas por parte del profesor, quien toma todas las decisiones; y estilos cognitivos (Descubrimiento Guiado), en el cual el profesor favorece un proceso de investigación del alumnado, que va descubriendo las soluciones deseadas gracias a los indicios del primero.

Según indica Sicilia (2004), se debe aclarar que los profesores pueden crear a través de los diferentes EE las condiciones de aprendizaje apropiadas. Sin embargo, esto no implica que puedan influir de forma directa sobre el rendimiento de sus estudiantes. No obstante, tanto Delgado (2015) como Fernández-Rivas y Espada-Mateos (2019) señalan la importancia de seguir investigando en torno a los mismos.

En este sentido, algunas investigaciones previas han incidido sobre la conceptualización teórica de los EE (Abusleme-Allimant, Hurtado-Almonacid, & Paez-Herrera, 2020), en el estudio del Tiempo de Compromiso Motor (TCM) por parte del alumnado mediante EE de implicación cognoscitiva y EE tradicionales. Apreciando que los estilos cognoscitivos, donde se ofrece más libertad de actuación al estudiante y se le permite participar en la toma de decisiones del programa, el TCM es mayor que utilizando EE tradicionales y autoritarios, basados en tareas, en el que el profesor ordene y el alumnado obedezca (Martín-Recio, 2003).

Por otro lado, y atendiendo al trabajo de Muros, Som, Leyva, & Zabala, (2010), sobre la comparación en la cantidad y perdurabilidad del aprendizaje de conceptos teóricos sobre la ubicación y aplicación de los músculos del cuerpo humano en clases de educación física. Se aprecia que el empleo de EE cognoscitivos ofrecen mejores resultados que los EE tradicionales. Por lo que la implicación cognitiva del alumnado y la formación integral del alumnado (del Val y Rodríguez, 2015) parece ser determinante para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, y siguiendo las aportaciones de Camaras-Atlas

(2009) respecto al uso de EE cognoscitivos en las clases de Educación Física, se aprecia como estos estilos consiguen una mayor implicación del alumnado y potencian su capacidad de reflexión, otorgando una mayor autonomía. Asimismo, Roman-Leal & García-Pérez (2020) consideran que los estilos tradicionales reflejan emociones positivas en alumnado más joven; mientras que los estilos cognoscitivos producen mayores indicadores de emociones positivas en alumnado de mayor edad.

Por todo lo anteriormente descrito, y con el objetivo de conocer si la aplicación una metodología concreta puede suponer un mejor aprendizaje de la acción motriz del pase en waterpolo por parte del alumnado. Se comparó un programa de intervención empleando un EE tradicional frente a otro que empleó un EE cognoscitivo, con la intención de indagar si alguno de estos estilos de enseñanza ofrece mejores resultados de aprendizaje en el alumnado.

2. MÉTODO.

Este estudio se ha desarrollado mediante una metodología cuasi-experimental con un diseño pre-post y dos grupos diferentes (Montero & León, 2007). Participaron de forma voluntaria 80 estudiantes de sexto de educación primaria de ambos sexos (47,5% fueron chicos), con edades comprendidas entre los 10 y los 11 años, con dominio del medio acuático y sin experiencia previa en la práctica del waterpolo, seleccionados de manera incidental, por el único motivo de fácil acceso, agrupando al alumnado por parejas del mismo sexo, autorganizándose de manera libre y manteniendo la conformación de las parejas durante toda la intervención. Del mismo modo, se informó del estudio a las familias obteniendo el consentimiento informado de los tutores legales de los estudiantes. Por lo que según la clasificación de López (1995) se encuadrarían en el Nivel I, iniciación al waterpolo.

2.1. PROCEDIMIENTO.

Se solicitó una reunión a la dirección del Centro educativo. Al recibir su visto bueno y el de la profesora de EF de primaria, se informó a los tutores legales y de forma voluntaria, los interesados, firmaron la declaración del consentimiento informado y participaron en este estudio.

El programa de intervención estuvo compuesto por las mismas tareas en 10 sesiones, todas desarrolladas en las clases de la asignatura de Educación Física. En la primera y en la última se realizó el mismo test, que consistió en 20 pases seguidos por parejas (10 cada estudiante) de cada una de las cuatro modalidades técnicas de ejecución. Hubo un descanso total entre cada uno de los cuatro tipos analizados (para que la fatiga no fuera un factor limitante). El orden de ejecución fue: pase de frente a la mano, pase de frente al agua, pase de revés a la mano y pase de revés al agua. Se realizó sin los gorros reglamentarios (para evitar distracciones), la separación entre los alumnos fue entre 4 y 5 metros y las parejas estuvieron compuestas por los mismos estudiantes durante toda la intervención.

Un grupo de 40 estudiantes tuvo 10 sesiones de 40 minutos con asignación de tareas (descripción de los cuatro tipos de pase mediante representación motriz por parte de dos jugadores de waterpolo con amplia experiencia deportiva). Mientras

que el otro grupo de 40 estudiantes recibió las mismas 10 sesiones de 40 minutos empleando en el desarrollo de las sesiones un EE cognoscitivo como el descubrimiento guiado (Nuñez, Segovia, & Gutierrez, 2020). Todas las sesiones fueron conducidas por el mismo docente, en el mismo espacio deportivo y en el horario habitual de clase de educación física.

Tabla 1.
Cronograma del estudio.

ACTIVIDADES / TAREAS		
FASES	GRUPO ASIGNACIÓN DE TAREAS	GRUPO DESCUBRIMIENTO GUIADO
Fase I	REUNIÓN CON LA DIRECCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO Y LA PROFESORA	
Fase II	COMUNICACIÓN A LOS PADRES Y FIRMA CONSENTIMIENTO INFORMADO	
Fase III	PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	
Sesión 1	Evaluación inicial (test de pases por parejas)	
Sesiones 2 a 11	Descripción de los tipos de pases mediante representación motriz. Ejecución de las tareas planteadas por el profesor. Las tareas se realizan por parejas.	Planteamiento de las tareas por parte del profesor.
		Ejecución de las tareas esbozadas. Intervención del profesor planteando cuestiones para superar los problemas motrices de los alumnos. Las tareas se realizan por parejas.
Sesión 12	Evaluación final (test de pases por parejas)	
Fase IV	TRANSCRIPCIÓN DE LOS DATOS RECOGIDOS	
Fase V	ANÁLISIS ESTADÍSTICO	
Fase VI	REDACCIÓN DEL INFORME	

2.2. INSTRUMENTOS

Los materiales utilizados para este estudio fueron los balones de waterpolo oficiales de la Talla 3 que corresponden a su categoría y una hoja de registro ad hoc donde dos observadores, previamente entrenados y ajenos al estudio, anotaban los aciertos (pases correctos, entendido como el acto de enviar un objeto o móvil a otro jugador, permitiendo la continuidad de la acción motriz) y los errores (pases incorrectos, como aquellos envíos que no posibilita una continuidad inmediata de una posterior acción motriz) de cada estudiante.

2.3. ANÁLISIS DE DATOS.

En primer lugar, se realizó un análisis de la varianza con medidas repetidas mediante un modelo de dos factores mixto para comprobar el efecto de los estilos de enseñanza (factor inter sujeto), asignación de tareas y descubrimiento guiado, en la eficacia del lanzamiento. Estos fueron evaluados antes y después (factor intra sujeto) de un programa de diez sesiones de cuarenta minutos. Se decidió utilizar la esfericidad asumida cuando la prueba de Mauchly indicaba que la matriz de varianzas-covarianzas era esférica y la prueba M de Box cuando las matrices de varianzas-covarianzas de los niveles del factor intrasujetos eran iguales a los del factor intersujetos. Cuando se incumplió alguno de los dos supuestos anteriores se

decidió emplear el índice corrector épsilon de Greenhouse-Geisser. Para las posteriores comparaciones intra e intersujetos se realizó una prueba ANOVA comparando los efectos principales y controlando la tasa de error con la corrección de Bonferroni.

En segundo lugar y dada la naturaleza no paramétrica de los datos se realizó el contraste de k medianas con la prueba de Kruskal-Wallis para analizar la influencia en la efectividad de los pases en función de los estilos de enseñanza aplicados en el programa. Cuando se rechazó la hipótesis nula de igualdad de medianas, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para localizar las diferencias entre los pases. El nivel de significación estadística se fijó en $p < ,05$ excepto para la U de Mann-Whitney ($p = ,05 / \text{número de comparaciones}$) $p = ,0125$.

3. RESULTADOS.

El análisis de medidas repetidas a través del modelo lineal general (MLG) alcanzó efectos significativos de los estilos de enseñanza en los valores de eficacia para todos los tipos de pase (frente a la mano $F = 224,36$, $p < ,001$; frente al agua $F = 384,40$, $p < ,001$; de revés a la mano $F = 256,731$, $p < ,001$; de revés al agua $F = 185,267$, $p < ,001$).

En la tabla 1 se muestran las medias estimadas de eficacia de los pases en el pre y pos test según el estilo de enseñanza empleado (asignación de tareas y descubrimiento guiado).

Tabla 2.
Porcentaje de valores de eficacia del pase y tasa de aprendizaje.

Estilo de enseñanza	Tipo de pase	Pre test (% eficacia)	Post test (% eficacia)	Diferencia a Pre-Post
Asignación de tareas	Frente a la mano	12,75	89,50	76,75*
	Frente al agua	21,50	93,25	71,75*
	De revés a la mano	8,00	87,25	79,25*
	De revés al agua	10,75	90,5	79,75*
Descubrimiento guiado	Frente a la mano	12,00	48,75	36,75*
	Frente al agua	14,75	53,50	38,75*
	De revés a la mano	8,00	51,25	43,25*
	De revés al agua	8,50	58,5	50,00*

Leyenda: * Significación ($p < ,001$)

La eficacia en todos los tipos de pase mejoró del pre al post test, alcanzando diferencias significativas ($p < ,001$) tanto con la asignación de tareas como con el descubrimiento guiado.

Las mejoras oscilaron entre el 36,75% y el 79,75%, correspondientes con la enseñanza del pase de frente a la mano mediante descubrimiento guiado y el de revés al agua a través de la asignación de tareas respectivamente.

Además, se constató que la asignación de tareas consiguió mayor eficacia en el post test que el descubrimiento guiado ($p < ,001$) en todos los tipos de pases considerados (Figura 1).

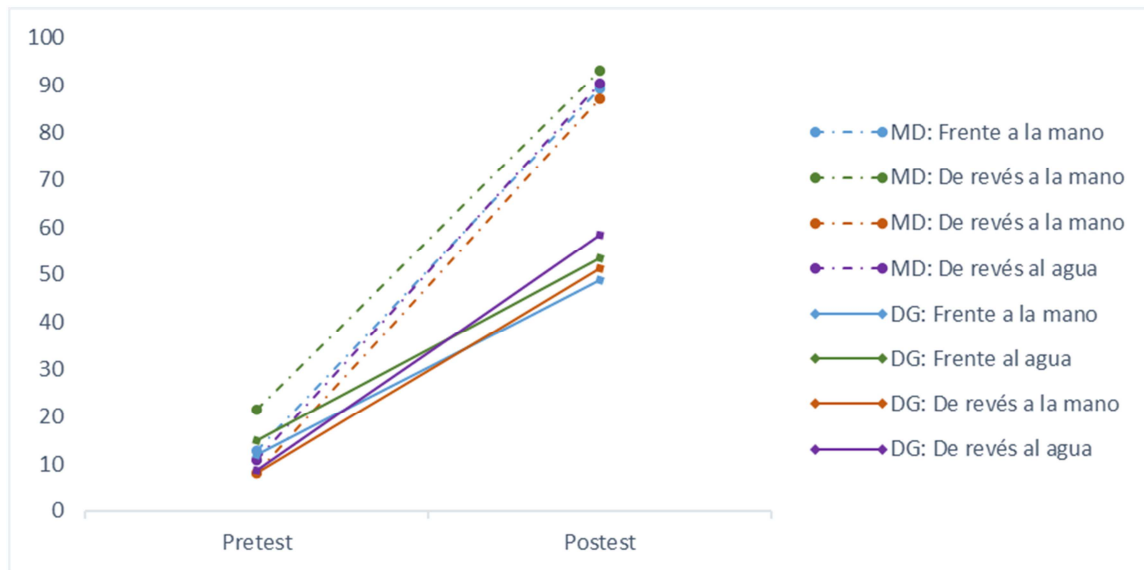


Figura 1. Porcentajes de eficacia de los pases en el pre test y pos test en función del estilo de enseñanza.

Los resultados del análisis de las diferencias mediante la prueba no paramétricas (Kruskal-Wallis; U de Mann-Whitney), de entre los resultados del pre al post test en relación a la eficacia del pase indicaron que hubo tipos de pase que mejoraron más que otros, tanto con la asignación de tareas ($X^2 = 11,546$; g.l. = 3; $p = ,009$) como con el descubrimiento guiado ($X^2 = 33,944$; g.l. = 3; $p < ,001$) (Figura 2).

En el grupo que se utilizó la asignación de tareas, el pase de revés a la mano ($Z = -2,862$ $p = ,004$) y de revés al agua ($Z = -3,102$ $p = ,002$) mejoraron significativamente más que el de frente al agua. Mientras que en el grupo que empleó el descubrimiento guiado, el pase que más mejoró fue el de revés al agua en comparación con el de revés a la mano ($Z = -3,191$, $p = ,001$), el de frente al agua ($Z = -4,944$, $p < ,001$) y el de frente a la mano ($Z = -4,608$, $p < ,001$). El pase de revés a la mano también mejoró más significativamente que el de frente a la mano ($Z = -2,515$, $p = ,012$).

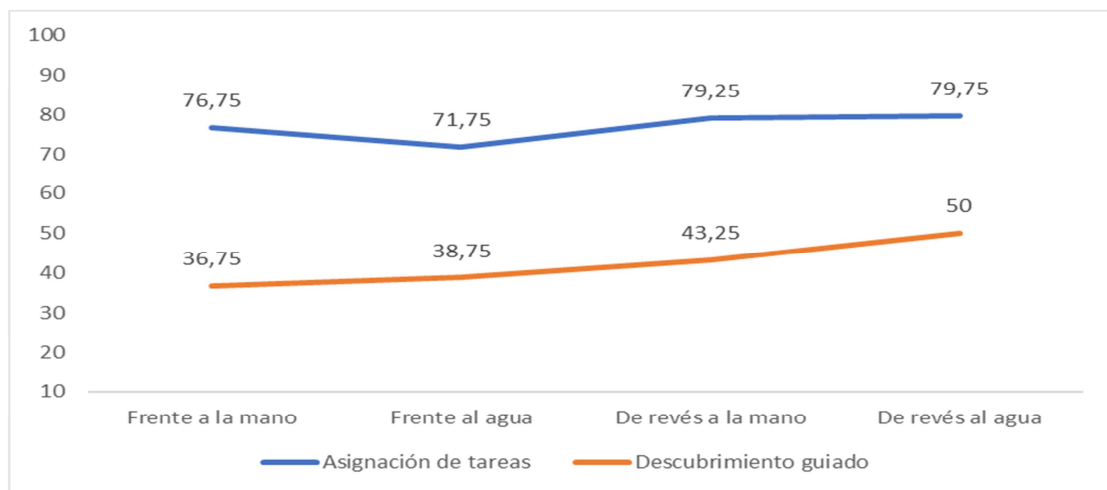


Figura 2. Diferencias en porcentaje de la eficacia en el pase del pre al pos test según el estilo de enseñanza.

4. DISCUSIÓN.

Una de las variables de estudio más empleadas en estudios pedagógicos relacionados con la optimización y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Delgado, 1991; Sicilia & Delgado, 2002) se ha relacionado con el análisis de los estilos de enseñanza docente, pero en la mayoría de ocasiones desde la concepción pedagógica de la obtención de una mayor autonomía de aprendizaje del estudiante (Moreno-Murcia, Conde, & Sáenz-López, 2012).

En este sentido, y aunque se tiene constancia de algún estudio precedente, de carácter descriptivo y correlacional, interesados en el papel del continuo de los EE en la educación (Ashworth, 1992; Delgado, 1991; Mosston & Ashworth, 1993; Sicilia-Camacho & Brown, 2008; Sicilia & Delgado, 2002). En EF este tema ha copado el interés en Situaciones de Aprendizaje relacionadas con la iniciación deportiva (del Val & Rodríguez, 2015; Roman-Leal & García-Pérez, 2020). Y es que hasta donde sabemos es la primera vez que se analiza y estudia el empleo de diferentes EE en un proceso de enseñanza-aprendizaje de la técnica individual en waterpolo.

Por tanto y partiendo de estudios similares como el que Som, Muros, Pascual & Medina (2008) hallan que no existe un EE mejor que otro, pese a que hallan en el profesorado una preferencia en el empleo de estilos tradicionales (Conte & Moreno, 2000; Cothran et al., 2005; Jaakkola & Watt, 2011; Kulinna & Cothran, 2003; Moreno & Conte, 1998; Syrmpas & Digelidis, 2014). Por otro lado, estudios previos (Aktop & Karahan, 2012; González-Peiteado & Pino, 2014; Sáenz-López, Sicilia-Camacho, & Manzano-Moreno, 2010), confirman la aparición de diferencias en las preferencias del alumnado respecto a los EE, prefiriendo el género femenino el empleo en las clases de estilos innovadores, mientras que los chicos prefieren estilos tradicionales, así como se aprecian diferencias en estas preferencias en función de la edad (Roman-Leal & García-Pérez, 2020). Del mismo modo, estudios previos sobre el aprendizaje del voleibol empleando diferentes EE (Molins, Onetti & Castillo, 2019), encuentran que el estilo cognitivo (ER) produce más comunicación entre compañeros, mientras el estilo tradicional (AT) produce una mayor interacción entre el alumnado. Sin embargo, en este estudio, se ha tratado de comprobar que EE produce mayor eficacia en la adquisición de aspectos técnicos relacionados con el pase en waterpolo.

En esta línea, estudios previos que han analizado el Modelo de Enseñanza Deportiva (MED) han concluido que estos han contribuido a una mayor implicación de alumnado y profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Calderón, Martínez de Ojeda, & Hastie, 2013), a la par que ha aumentado el rendimiento técnico en carrera de vallas, lanzamiento de peso y salto de longitud en estudiantes independientemente del género y del nivel de habilidad motriz del aprendiz (Pereira et al., 2015), respecto al Modelo de Enseñanza Tradicional. Resultados que se contraponen a los encontrados en este estudio, donde se aprecia una mayor eficacia en la acción técnica del pase en el grupo de estudiantes que recibió EE tradicional. Si bien las características de las muestras difieren en edad.

Por otro lado, y más específicamente en el contexto deportivo acuático se ha constatado un incremento de la diversión y mayor compromiso (Meroño, Calderón, & Hastie, 2015), junto con una mejora en el rendimiento técnico en los cuatro estilos de natación (Meroño, Calderón, & Hastie, 2016) en jóvenes nadadores después de la aplicación del MED en su proceso de entrenamiento. En cualquier caso, estamos

hablando de aspectos técnicos en modalidades individuales y no colectivas como es el caso que nos atañe.

Los resultados expuestos, muestran que se aprecia un mayor aprendizaje de la técnica del pase mediante el empleo de un EE tradicional frente a EE cognitivos, a diferencia de los resultados expuestos por del Val y Rodríguez (2015). Sin embargo, estos resultados deben considerarse con cautela y no caer en la tentación de generalizar que EE tradicionales producirán *un mayor rendimiento deportivo*, dadas las condiciones específicas de la muestra (edad, nivel y experiencia previa en el deporte), así como el diseño experimental llevado a cabo. Pues no se ha considerado la aplicación de estas acciones técnicas en situaciones reales de juego. Por lo tanto, parece pertinente la necesidad de nuevos trabajos que verifiquen o debatan los resultados logrados en esta investigación y su transferencia al juego real y la mejora del rendimiento.

Por otro lado, y dada la corta edad de los participantes, sería recomendable como estudió Molins, Onetti, y Castillo (2019) en clases de Educación Física, analizar no solo el aprendizaje, sino los cambios en el clima de aula, la motivación intrínseca del alumnado y su satisfacción con las clases, y/o las emociones que suscitan (Roman-Leal & García-Pérez, 2020) con la intención de conocer si un EE ofrece un mayor aprendizaje respecto a otro, pero sobre todo produce a medio plazo, el mantenimiento en la práctica de esta modalidad deportiva. Así como atender al TCM del alumnado durante el programa de intervención, por lo que sería conveniente que futuros estudios analizasen estas variables para poder inferir que el empleo de un EE frente a otros que ofrecen mejores tasas de aprendizaje en el alumnado. Ya que se tiene constancia de que en un alto porcentaje de las situaciones docentes analizadas existe una incompatibilidad entre los EE del profesorado y los estilos de aprendizaje del estudiantado, lo que puede generar conflictos y dificultades de aprendizaje en el aula.

5. CONCLUSIÓN.

Se encontró que el alumnado que recibe las sesiones mediante el EE tradicional mejora prácticamente el doble que los estudiantes que reciben el programa de intervención con un EE cognoscitivo. Por lo que, en etapas iniciales a edades tempranas, parece recomendable, para el aprendizaje técnico del pase, el empleo de estrategias de enseñanza y metodologías directivas, más concretamente EE tradicionales como la asignación de tareas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Paez-Herrera, J. (2020). Una mirada crítica al estilo de enseñanza tradicional de mando directo: entre la eficiencia y la calidad educativa en educación física. *EmásF: revista digital de educación física*, 11(64), 46-58.
- Aktop, A., & Karanhan, N. (2012). Physical education teacher's views of effective teaching methods in physical education. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 46, 1910-1913. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.401>

- Argudo, F. M. (2000). *Modelo de evaluación táctica en deportes de oposición con colaboración. Estudio práctico del waterpolo*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Ashworth, S. (1992). The Spectrum and Teacher Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(1), 32-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10604084>
- Baella, O. & Lloret, M. (2002). *Waterpolo*. Martínez Roca. Barcelona.
- Calderón, A., Martínez, D., & Hastie, P. (2013). Valoración de alumnado y profesorado tras la experiencia práctica con dos metodologías de enseñanza en educación física. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(32), 137-153. <https://doi: 10.5232/ricyde2013.03204>
- Camaras-Altas, R. (2009). Estudio comparativo de los diferentes Estilos de Enseñanza en Educación Física. *Revista Digital, Innovación y Experiencias Educativas*, 18.
- Conte, L., & Moreno, J. A. (2000). La autoevaluación como elemento de reflexión y formación en Educación Física. En O. R. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Volumen I) (pp. 27- 37). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., Banville, D., Choi, E., Amade-Escot, C., MacPhail, A., Macdonald, D., Richard, J. F., Sarmiento, P., & Kirk, D. (2005). A crosscultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2), 193-201. <https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599280>
- Delgado, M. A. (1991). Hacia una clarificación conceptual de los términos en didáctica de la educación física y el deporte. *Revista de educación física*, 40, 2 – 10.
- Delgado, M. A. (1992). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. Granada: ICE.
- Delgado, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28(2), 240-247.
- Delgado, M. A. (2015). Los estilos de enseñanza de la Educación Física y el Deporte a través de 40 años de vida profesional. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28(2), 240-247.
- Del Val, P., & Rodríguez, A. (2015). Incidencia de dos modelos de intervención didáctica en la motivación de los alumnos de primaria durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del baloncesto. *EmásF: revista digital de educación física*, 6(33), 38-49.
- Fernández-Rivas, M., & Espada-Mateos, M. (2019). The knowledge, continuing education and use of teaching styles in Physical Education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(1), 99-111. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.08>
- García, M. (2000) *Waterpolo. Manuales para la enseñanza*. Gymnos. Madrid
- González-Peiteado, M., & Pino, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XXI*, 17(1), 81-110. <https://doi:10.5944/educxx1.17.1.10706>

- Jaakkola, T., & 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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.3.248>
- Kacic, Z. (2015). *Water Polo Goalkeeper*. Auto-editado.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 31(6), 597-609. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00044-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00044-0)
- López, J. (1995). Una propuesta para la estructuración de niveles en la iniciación al waterpolo. *Comunicaciones técnicas*, 1, 13-16.
- Lloret, M. (1994). *Análisis de la acción de juego en el Waterpolo durante la Olimpiada de Barcelona-92*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- Lloret, M. (1998). *Waterpolo. Técnica-Táctica-Estrategia*. Gymnos. Madrid.
- Martín-Recio, F. (2003). Incidencia del estilo de enseñanza utilizado sobre el tiempo de compromiso motor. *EFDeportes.com, Revista Digital*, 9(62) Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd62/estilo.htm>
- Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. (2015). Efecto de una intervención basada en el modelo de Educación Deportiva sobre variables psicológicas en nadadores federados. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 35-46.
- Meroño, L., Calderón, A., & Hastie, P. A. (2016). Effect of Sport Education on the technical learning and motivational climate of junior high performance swimmers. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(44), 182-198. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04407>
- Molins, S., Onetti, W., & Castillo, A. (2019). Influencia del estilo de enseñanza en el aprendizaje de elementos técnicos deportivos. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8(1), 54-61. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5759>
- Montero, I., & León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of clinical and Health psychology*, 7(3), 847-862.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., & Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente de Educación Física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 40, 18-27.
- Moreno, J. A., & Conte, L. (1998). *¿Cuáles son los estilos de enseñanza más utilizados en educación física?* (poster). En Actas del II Congreso Internacional La enseñanza de la educación física y el deporte escolar (pp. 531). Almería: Instituto Andaluz del Deporte
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Muros, J. J., Som, A., Leyva, A. I., & Zabala, M. (2010). Efecto de dos estilos de enseñanza (cognoscitivo versus tradicional) sobre el aprendizaje de conceptos de anatomía

- muscular en alumnos de Educación Física de 1º de ESO. *Apunts Educación Física y Deportes*, (100), 23-31.
- Núñez, M. C., Segovia, Y., & Gutiérrez, D. (2020). Aplicación de un enfoque educativo e integral en el deporte extraescolar mediante el modelo de educación deportiva. *E-balonmano. com: Journal of Sports Science/Revista de Ciencias del Deporte*, 16(3).
- Pereira, J., Hastie, P. A., Araújo, R., Farias, C., Rolim, R., & Mesquita, I. (2015). A comparative study of students' track and field technical performance in sport education and in a direct instruction approach. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(1), 118-127.
- Román-Leal, E., & García-Pérez, J. A. (2020). Efecto del tipo de sesión y del estilo de enseñanza sobre las emociones del alumnado de educación secundaria. *EmásF: revista digital de educación física*, 11(62), 27-41.
- Sáenz-López, P., Sicilia, A., & Manzano-Moreno, J. I. (2010). La opinión del profesorado sobre la enseñanza de la educación física en función del género. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(37), 167-180. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista37/artopinion148.htm>
- Sicilia, A. (2004). La interacción didáctica en EF. En A. Fraile (coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 237-263). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sicilia-Camacho, A., & Brown, D. H. K. (2008). Revising the paradigm shift from the "versus" to the "non-versus" notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(1), 85-108. <https://doi.org/10.1080/17408980701345626>.
- Som, A., Muros, J. J., Pascual, J. M., & Medina, J. (2008). Utilización que hacen los profesores de educación física de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato de los estilos de enseñanza en Granada. *Habilidad Motriz*, 30, 54-64.
- Sympas, I., & Digelidis, N. (2014). Physical education student teacher's experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59.

Fecha de recepción: 11/03/2021
Fecha de aceptación: 29/04/2021