



Significaciones sobre los estilos de enseñanza utilizados por el futuro profesorado de Educación Física

Meanings assigned to teaching styles used by prospective Physical Education teachers

Autores

Claudia Lorena Marín Rojas ¹
 Marcelo Zúñiga Herrera ¹
 Jean Paul Rannau Garrido ^{1,2}

¹ Universidad Santo Tomás (Chile)

² Universidad de Las Américas (Chile)

Autor de correspondencia:
 Jean Paul Rannau Garrido
jrannau@gmail.com

Recibido: 30-07-25
 Aceptado: 17-09-25

Cómo citar en APA

Marín Rojas, C. L., Zúñiga Herrera, M., & Rannau Garrido, J. P. (2025). Significaciones sobre los estilos de enseñanza utilizados por el futuro profesorado de Educación Física. *Retos*, 73, 450-464.
<https://doi.org/10.47197/retos.v73.117292>

Resumen

Introducción: el estudio analizó las significaciones que el profesorado en formación inicial en Pedagogía en Educación Física otorgó a los estilos de enseñanza aplicados durante su práctica pedagógica. La investigación se inscribió en la tensión entre los discursos formativos y las exigencias escolares que condicionaron las decisiones metodológicas del estudiantado.

Objetivo: comprender las significaciones que el profesorado en formación inicial en Pedagogía en Educación Física asigna a los estilos de enseñanza utilizados durante su práctica pedagógica. **Metodología:** se basó en un estudio de caso intrínseco, con enfoque comprensivo-interpretativo. Se empleó la técnica de grupo focal con veinte estudiantes en proceso de práctica pedagógica en una universidad chilena.

Resultados: revelaron una apropiación parcial pero reflexiva del espectro de estilos de enseñanza, en tensión con las condiciones institucionales, las culturas escolares y las convicciones personales. Se observó una reproducción de estilos dominantes junto con el desarrollo de decisiones didácticas sustentadas en valores éticos, identitarios y situados.

Discusión: se contrastó estos hallazgos con estudios previos que destacan la persistencia de modelos reproductivos en la formación inicial docente, pero también reconocen la emergencia de prácticas pedagógicas más dialógicas y comprometidas con la realidad escolar.

Conclusiones: los estilos de enseñanza constituyen posicionamientos ético-pedagógicos situados, y que su enseñanza requiere instancias reflexivas que permitan comprenderlos como marcos de acción pedagógica conscientes y contextualmente fundamentados.

Palabras clave

Educación Física; estilos de enseñanza; formación inicial docente; práctica pedagógica; método de enseñanza.

Abstract

Introduction: The study analyzed the meanings assigned by preservice Physical Education teachers to the teaching styles applied during their pedagogical practice. The research was framed within the tension between training discourses and school demands that conditioned the students' methodological decisions.

Objective: To understand the meanings that preservice Physical Education teachers assign to the teaching styles employed during their pedagogical practice.

Methodology: The study was based on an intrinsic case study with a comprehensive-interpretative approach. A focus group technique was used with twenty students undergoing pedagogical practice at a Chilean university.

Results: The findings revealed a partial but reflective appropriation of the spectrum of teaching styles, in tension with institutional conditions, school cultures, and personal convictions. A reproduction of dominant styles was observed, along with the development of didactic decisions grounded in ethical, identity-based, and contextually situated values.

Discussion: These findings were contrasted with previous studies that highlight the persistence of reproductive models in initial teacher training, while also acknowledging the emergence of more dialogical pedagogical practices committed to school realities.

Conclusions: Teaching styles constitute situated ethical-pedagogical stances, and their instruction requires reflective instances that allow them to be understood as frameworks for conscious and contextually grounded pedagogical action.

Keywords

Physical Education; pre-service teacher education; teaching methods; teaching practice; teaching styles.

Introducción

Este estudio aborda el modo en que el profesorado en formación inicial en Pedagogía en Educación Física interpreta y da sentido a los estilos de enseñanza que utiliza durante su práctica pedagógica. Se focaliza en las tensiones entre los discursos de estudiantes en formación inicial y las exigencias del contexto escolar, que inciden en sus decisiones metodológicas. La pregunta que guía esta investigación es: ¿Qué significaciones asigna el profesorado en formación inicial a los estilos de enseñanza utilizados durante su práctica pedagógica en contextos escolares reales?

La enseñanza en Educación Física y el legado del Espectro de los Estilos de Enseñanza

Desde hace más de cuarenta años, la teoría del Espectro de Estilos de Enseñanza se ha constituido como un referente ineludible para comprender y transformar las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física (EF). Concebido originalmente como una respuesta crítica a la fragmentación metodológica y al predominio de enfoques instruccionales idiosincráticos, el Espectro de Estilos de Enseñanza (Mosston & Ashworth, 1986) ofrece una visión sistemática basada en la toma de decisiones, mostrando cómo el control pedagógico se desplaza progresivamente del docente al estudiante a lo largo de sus distintos estilos.

En su formulación más consolidada, el Espectro de Estilos de Enseñanza organiza once modos de trabajo en una progresión que va desde la reproducción de modelos, por ejemplo, el mando directo, hasta la generación autónoma de respuestas, como el descubrimiento guiado o la autoenseñanza. Cada estilo resulta funcional cuando el reparto de decisiones entre docente y estudiantes se ajusta a los objetivos de aprendizaje y a las características del contexto. Basado en la premisa de la “no controversia” (non-versus approach), el Espectro de Estilos de Enseñanza ha sido clave para superar la dicotomía tradicional entre enfoques directivos y constructivistas. Este marco permite a docentes y formadores de docentes analizar de forma crítica la coherencia entre intención pedagógica, decisiones didácticas y resultados de aprendizaje (Goldberger et al., 2012).

En consecuencia, la elección de un estilo debe responder a la congruencia entre los objetivos perseguidos y las condiciones del entorno, en lugar de basarse en preferencias personales o tendencias culturales. De este modo, el Espectro posibilita una reflexión situada sobre la relación entre enseñanza, aprendizaje y metas educativas. Sin embargo, la investigación empírica evidencia que, en la práctica escolar, los estilos reproductivos continúan predominando, incluso en contextos que declaran la necesidad de innovar pedagógicamente.

En una revisión de la literatura reciente, Rodríguez-Martínez y Hoyos-Cuartas (2021) identificaron una marcada sobrerrepresentación de los estilos directivos, como el mando directo, frente a los estilos productivos, tales como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas. Este patrón persiste a pesar de la amplia evidencia que acredita los beneficios de los estilos productivos para desarrollar pensamiento crítico, autonomía y creatividad.

Aunque en Educación Física se han impulsado diversas iniciativas de innovación, la formación inicial docente mantiene una fuerte inercia hacia enfoques tradicionales, lo que limita la capacidad del profesorado en formación para tomar decisiones pedagógicas informadas y contextualizadas. SueSee et al. (2021) advierten que muchas de las tensiones actuales, dependencia de estilos directivos y dificultades para fomentar la autonomía estudiantil, ya fueron previstas por Mosston en la década de 1960. En este escenario, el Espectro de Estilos de Enseñanza se erige como una herramienta formativa esencial: su estructura flexible permite analizar críticamente las elecciones metodológicas.

Asimismo, de forma complementaria, Pill et al. (2023) subrayan que el Espectro ofrece una tipología amplia que profundiza en las relaciones pedagógicas que se construyen en el aula. Así, para el profesorado en formación, este marco favorece una práctica más reflexiva, deliberada y coherente con las intenciones educativas, facilitando la transición desde la mera reproducción de esquemas tradicionales hacia una docencia situada y con sentido pedagógico.

Tensiones entre formación, identidad y contexto en los estilos de enseñanza

En el ámbito de la formación inicial docente en Pedagogía en Educación Física, las y los estudiantes en práctica profesional se enfrentan a instituciones que frecuentemente facilitan estilos reproductivos por razones asociadas al control del grupo, la eficiencia evaluativa o las presiones institucionales (Rannau,



2023). Simultáneamente, estos futuros docentes son expuestos, en su formación universitaria, a discursos pedagógicos que promueven la autonomía del estudiantado, la resolución de problemas y la participación como principios fundantes de una didáctica transformadora.

Este cruce entre ideales formativos y estructuras escolares genera una zona de fricción donde se configuran las primeras decisiones pedagógicas auténticas. En este momento, el uso de determinados estilos de enseñanza está fuertemente vinculado a procesos de identidad profesional y no responde exclusivamente a criterios técnicos: las elecciones didácticas expresan representaciones profundas sobre lo que significa “ser docente” y revelan las tensiones entre lo aprendido, lo deseado y lo posible.

Es así como investigaciones como las de Syrmipas et al. (2017) documentan la existencia de modelos mentales divergentes entre el profesorado en formación: por un lado, quienes conciben el aprendizaje como una transmisión unidireccional tienden a legitimar los estilos de reproducción como garantes del orden, la disciplina y la eficacia (Paez et al., 2024). Por otro, aquellos con una comprensión más constructivista del aprendizaje valoran los estilos de producción por su potencial emancipador, capaces de fomentar la autonomía, la creatividad, la autorregulación y el pensamiento crítico.

Estas posiciones no son dicotómicas ni estables, más bien, evolucionan a lo largo de la experiencia formativa, particularmente cuando se ofrece una enseñanza explícita y reflexiva del Espectro de Estilos de Enseñanza. En esta línea, Simonton et al. (2024) identifican que la exposición sistemática y situada al Espectro permite al profesorado en formación ampliar su repertorio pedagógico, vincular intenciones educativas con decisiones instruccionales, y reducir la ansiedad asociada a la planificación. Por lo tanto, la progresiva apropiación del Espectro facilita la toma de decisiones deliberadas, coherentes con las metas del aprendizaje y ajustadas al contexto escolar. Este hallazgo resuena con lo propuesto por Williams y Pill (2024), quienes subrayan que los estilos son posicionamientos pedagógicos que configuran la naturaleza de la relación educativa y no meramente técnicas de enseñanza. Desde esta perspectiva, el Espectro actúa como una gama de aproximaciones pedagógicas a la labor docente que permite al profesorado en formación comprender las implicancias relacionales y éticas de sus elecciones metodológicas.

No obstante, esta apropiación no siempre se traduce en una aplicación efectiva en el contexto de la práctica pedagógica. Estudios como el de Askildsen y Løndal (2023) advierten que, incluso cuando los y las estudiantes de pedagogía reconocen el valor de estilos más dialógicos o participativos, su implementación se ve dificultada por estructuras escolares que facilitan la conformidad y la eficacia técnica. Este desfase entre lo que se desea enseñar y lo que se puede aplicar constituye una disonancia formativa que, lejos de resolverse fácilmente, atraviesa la constitución misma de la identidad docente en sus primeras etapas.

Por su parte, Yildizer et al. (2018) encuentran que, aunque el profesorado en formación es capaz de identificar teóricamente los distintos estilos y expresar preferencias por aquellos que promueven la participación del estudiantado, tiende a reproducir estilos tradicionales en su práctica, influenciado por sus propias experiencias escolares y por las expectativas del entorno institucional.

Lo anterior permite ofrecer un supuesto central de esta investigación, ya que existe una coexistencia contradictoria entre la legitimación pragmática de estilos directivos, como garantes del orden y la autoridad pedagógica, y la construcción simbólica de estilos productivos como expresión de una enseñanza ideal, ética y transformadora. Esta tensión entre el deber ser y el poder hacer condicionan la experiencia de práctica profesional y delimitan el horizonte de posibilidades en una Educación Física realmente inclusiva, crítica y situada.

La práctica pedagógica progresiva y la significación de los estilos de enseñanza en la construcción de identidad

Investigaciones recientes como las de Ferraz et al. (2020) subrayan que los procesos de prácticas progresivas permiten a los docentes en formación vincular el conocimiento académico con los desafíos reales del aula, generando saberes pedagógicos contextualizados que incluyen, entre otros aspectos, la implementación flexible de distintos estilos de enseñanza.

A pesar de los aportes del Espectro, los estilos de enseñanza que promueven la autonomía, la resolución de problemas o la autorregulación siguen enfrentando barreras estructurales en las escuelas. Salters y Scharoun (2022) documentaron cómo las percepciones del profesorado en formación sobre la ense-

ñanza de habilidades motrices fundamentales están condicionadas por marcos institucionales que favorecen el control del grupo por sobre la exploración. Esta constatación se alinea con lo descrito por Rosa et al. (2021), quienes destacan que incluso docentes en formación con altas expectativas hacia metodologías activas terminan adoptando prácticas tradicionales al enfrentar realidades escolares exigentes, poco colaborativas o con escasa apertura a la innovación pedagógica.

La formación inicial juega un papel decisivo en la configuración de las significaciones pedagógicas del futuro profesorado. Cañadas y Espada (2023), desde una perspectiva fenomenológica, señalan que los estilos de enseñanza se comprenden como herramientas instruccionales y como manifestaciones de una identidad docente en construcción. Así, la progresiva exposición a estilos como la enseñanza recíproca o la indagación facilita una comprensión más relacional y ética de la práctica pedagógica. Esta evolución es posible en la medida que los programas formativos, como proponen Pérez-Pueyo et al. (2020, 2021), integran un enfoque reflexivo y coherente entre el saber teórico y las experiencias en terreno, promoviendo en el profesorado en formación una actitud crítica frente a los estilos directivos naturalizados.

El desarrollo de instrumentos para evaluar las percepciones docentes sobre los métodos de enseñanza ha acompañado estos procesos. Leo et al. (2023, 2024) identifican, a través de una revisión sistemática y validación de instrumentos, una proliferación de herramientas cuantitativas que buscan medir la aplicación de metodologías en EF, pero que en su mayoría carecen de anclaje cualitativo que permita interpretar las significaciones subjetivas que los futuros docentes construyen sobre su quehacer. Esta observación es consistente con la propuesta de Moreno-Murcia et al. (2024), quienes validan una escala multicausal sobre métodos pedagógicos, y advierten que la comprensión del profesorado en formación sobre el “uso correcto” de un estilo está mediada por múltiples factores: tradición escolar, cultura institucional, grado de confianza personal y dominio del contenido.

Aunque el cuerpo de estudios sobre estilos de enseñanza en EF es cada vez más robusto, persisten importantes brechas. En primer lugar, la mayoría de las investigaciones se centran en la descripción de estilos utilizados o preferidos, dejando en segundo plano las significaciones que los docentes en formación asignan a dichos estilos en el marco de sus intervenciones reales. Esta ausencia ha sido reconocida por Fernández y Espada (2017), quienes mencionan la escasa profundización cualitativa sobre cómo el profesorado en formación comprende y resignifica sus decisiones metodológicas, especialmente en situaciones donde sus elecciones son condicionadas por el acompañamiento de tutores o por las lógicas de funcionamiento de la escuela.

Asimismo, el estudio de Pérez-Pueyo et al. (2021) en el contexto mexicano evidencia que el discurso universitario sobre enseñanza activa y transformadora no siempre se traduce en prácticas reales, configurándose una distancia que, lejos de resolverse con la exposición a modelos, requiere procesos de reflexión contextualizados. Esto plantea un problema formativo crucial: ¿cómo se articulan los discursos pedagógicos institucionales con las experiencias concretas de enseñanza durante la práctica pedagógica?

En Chile, la discusión sobre los estilos de enseñanza en Educación Física se encuentra estrechamente vinculada a las políticas de Formación Inicial Docente (FID) y a los marcos normativos que orientan la práctica pedagógica en el sistema escolar. El Ministerio de Educación (2021) plantea que el profesorado en formación debe ser capaz de tomar decisiones didácticas pertinentes, diversificadas y fundamentadas, incorporando estrategias que promuevan el protagonismo estudiantil, la reflexión y el aprendizaje activo. No obstante, estudios recientes en el contexto chileno evidencian que las prácticas pedagógicas en los centros escolares continúan fuertemente influenciadas por una tradición instruccional basada en el mando directo, la ejecución técnica y el control conductual del grupo (Abusleme-Allimant et al., 2020).

Es así como la cultura escolar condiciona las posibilidades reales de aplicación de estilos de enseñanza alternativos a esta mirada dicotómica, particularmente entre docentes en formación que, a pesar de su exposición a propuestas didácticas innovadoras durante su formación universitaria, enfrentan obstáculos estructurales y culturales que restringen su capacidad de experimentar con metodologías más participativas, dialógicas o reflexivas. Así, se configura una brecha entre la intencionalidad formativa y la acción pedagógica situada, que repercute directamente en la construcción de la identidad profesional docente.

La revisión del estado del arte permite identificar dos vacíos fundamentales en la literatura actual. En primer lugar, existe una escasez de estudios cualitativos centrados en las significaciones construidas



por estudiantes en práctica respecto de los estilos que utilizan, especialmente en contextos latinoamericanos donde la brecha entre teoría y práctica es particularmente crítica. En segundo lugar, son escasas las investigaciones que aborden de forma sistemática la tensión entre el discurso de los estudiantes en formación y las estructuras de poder o tradición presentes en el contexto escolar, desde la perspectiva de los estudiantes en formación docente.

Estas ausencias obstaculizan la comprensión del proceso real de apropiación pedagógica que transita el profesorado en formación inicial y limitan el desarrollo de estrategias formativas coherentes con sus necesidades, desafíos y posibilidades reales. Además, impiden develar cómo los estilos de enseñanza se convierten en oportunidades simbólicas de construcción de la identidad profesional emergente y cómo estas representaciones están mediadas por estructuras escolares que imponen ciertos modos de enseñar como más legítimos que otros.

A partir de lo anterior, este estudio se propone comprender las significaciones que el profesorado en formación inicial en Pedagogía en Educación Física asigna a los estilos de enseñanza utilizados durante su práctica pedagógica, considerando las tensiones entre la identidad profesional emergente y el contexto escolar en que se insertan sus intervenciones.

Método

Diseño

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de corte comprensivo-interpretativo, mediante un diseño de caso intrínseco (Stake, 1995) y de carácter transversal. Su propósito es comprender las significaciones que el profesorado en formación inicial asigna a los estilos de enseñanza utilizados durante su práctica pedagógica en contextos escolares reales. Se asume que dichas significaciones son construcciones subjetivas y contextuales, emergentes de la interacción entre discursos formativos, estructuras escolares e identidades profesionales en formación.

A nivel teórico-metodológico, se incorporan los aportes de la Teoría de las Representaciones Sociales desde una perspectiva crítica y política (Magioglou & Coen, 2021), entendidas como matrices de significación social que configuran sentidos sobre lo que es valioso o legítimo en un campo determinado. El análisis se orienta desde una lógica hermenéutica, incorporando la tipología de significaciones hegemónicas, emancipadas y polémicas (Rodríguez & García, 2007), lo que permite interpretar los sentidos pedagógicos más allá de su dimensión técnica. Esta lectura se potencia al concebir tales representaciones sociales como significaciones, en tanto, expresiones situadas de posicionamientos sociales frente a marcos normativos y relaciones de poder que emergen en las escuelas, que el profesorado en formación internaliza, resiste o transforma.

En este marco, el estudio aporta a la comprensión de un caso específico y ofrece criterios e indicadores transferibles para la evaluación de procesos pedagógicos vinculados a la distribución de decisiones, la participación significativa y la calidad del cierre didáctico. De esta manera, sus hallazgos se proyectan hacia debates más amplios sobre currículo de formación inicial docente, desarrollo profesional y lineamientos institucionales, habilitando comparaciones entre distintos países y tipos de establecimientos. Así, la investigación se inscribe en un horizonte latinoamericano que busca fortalecer la agenda académica regional mediante evidencia situada, un lenguaje común y orientaciones prácticas para su implementación.

Participantes

La investigación contó con la participación de 20 estudiantes en formación inicial de la carrera de Pedagogía en Educación Física de una universidad privada, quienes realizaron su práctica pedagógica en diversos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana de Chile (Tabla 1). Se consideraron estudiantes provenientes de dos planes de estudio: el plan regular de cinco años (sin estudios técnico-profesionales previo con título de Preparación Física) y el plan de prosecución de estudios de tres años (con estudios técnico-profesionales previos).

Las prácticas se desarrollaron en distintos niveles del sistema escolar (parvularia, básica y media) y respondieron a dos etapas formativas: la práctica intermedia, centrada en la gestión de estrategias didácticas inclusivas desde la Motricidad Humana y la Salud, y la práctica profesional, orientada al desarrollo de intervenciones pedagógicas avanzadas fundamentadas en una gestión crítica y reflexiva, en atención a la diversidad del contexto escolar y comunitario. La práctica pedagógica se organiza en una triada de estudiante en formación, docente guía (acompañante de la universidad) y docente tutor (acompañante de la escuela).

La muestra fue intencional (Ruiz, 2012) y de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión: a) Hombres y mujeres; b) Diversidad etaria; c) Diversidad planes formativos; d) Diversidad niveles escolares de intervención; e) Comunidades de aprendizaje conformadas, con el propósito de acceder a experiencias variadas respecto a los estilos de enseñanza aplicados en contextos reales. La participación se organizó en cuatro grupos focales considerando los criterios mencionados, con un total de 20 estudiantes: 12 hombres y 8 mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 20 y los 32 años.

Tabla 1. Participantes

Grupos focales		Tipo de práctica pedagógica	Estudiante	Género	Edad
Grupo focal 1	G1	Práctica intermedia Regular	E1	Hombre	25
			E2	Mujer	22
			E3	Mujer	20
			E4	Hombre	21
			E5	Hombre	21
Grupo focal 2	G2	Práctica intermedia Prosecución	E1	Mujer	27
			E2	Hombre	30
			E3	Hombre	27
			E4	Hombre	24
			E5	Mujer	27
Grupo focal 3	G3	Práctica intermedia Regular	E1	Mujer	27
			E2	Mujer	24
			E3	Hombre	27
			E4	Hombre	25
			E5	Hombre	25
Grupo focal 4	G4	Práctica profesional Prosecución	E1	Mujer	32
			E2	Hombre	28
			E3	Mujer	27
			E4	Hombre	27
			E5	Hombre	32

Fuente: elaboración propia.

La investigación garantizó la confidencialidad, anonimato y participación voluntaria de los estudiantes, mediante la firma de un consentimiento informado. Se explicó el propósito del estudio, asegurando que su participación no afectaría su evaluación académica. Las grabaciones fueron protegidas y los nombres reemplazados por nomenclaturas. Por ejemplo, G1:E3 corresponde al Estudiante 3 del Grupo 1.

Procedimiento

La técnica principal de recolección de información fue la entrevista grupal tipo grupo focal (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013), aplicada al término del proceso de práctica intermedia y profesional como parte del examen final integrador. Se empleó un guion semiestructurado que permitió explorar las experiencias, percepciones y decisiones pedagógicas de las y los participantes en torno a los estilos de enseñanza en Educación Física.

El guion se estructuró a partir de tres preguntas clave, orientadas a indagar desde una perspectiva reflexiva y crítica los sentidos atribuidos a sus elecciones pedagógicas. La primera pregunta fue: ¿Qué estilos de enseñanza predominan en su práctica pedagógica y cómo cree que estos reflejan su forma de ser y proyectarse como docente de Educación Física?, con el propósito de identificar y caracterizar los estilos utilizados, así como su coherencia con la identidad docente emergente. La segunda interrogante planteó: ¿Qué factores influyeron en la elección de los estilos de enseñanza que aplicó durante su práctica? ¿Hubo tensiones entre lo aprendido en la formación y lo vivido en la escuela?, lo que permitió reconocer influencias institucionales, formativas y contextuales, así como identificar tensiones y adaptaciones desde un análisis situado. Finalmente, se formuló la pregunta: ¿Qué decisiones pedagógicas vinculadas a estilos de enseñanza considera más logradas o menos logradas y por qué?, promoviendo un



análisis argumentado de las decisiones tomadas y una evaluación crítica de logros y desafíos en el proceso formativo.

Análisis de datos

El análisis se desarrolló bajo los principios de la teoría fundamentada, mediante un proceso inductivo, emergente y no lineal, orientado a la generación de significaciones desde los datos (Bonilla-García & López-Suárez, 2016; Alarcón Lora et al., 2017). Esto permitió explorar los sentidos construidos por el profesorado en formación desde sus propias experiencias situadas, reconociendo la interacción entre contexto, subjetividad y codificación como base para la construcción teórica.

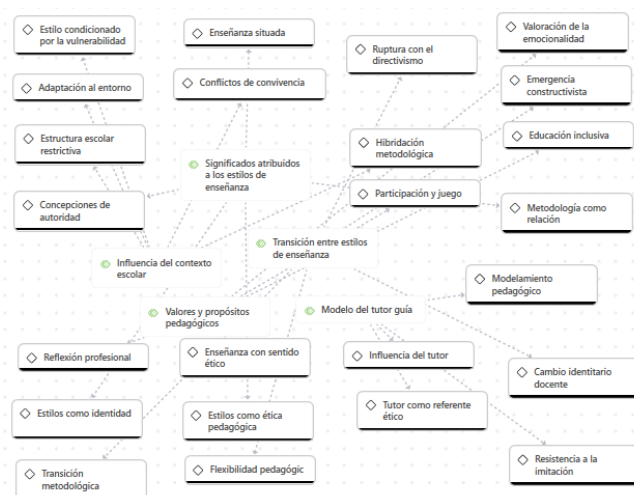
Los grupos focales fueron grabados, transcritos íntegramente en documentos Word y organizados en un paquete de proyecto mediante el software ATLAS.ti v24. Inicialmente, se realizó una organización cronológica del corpus discursivo para obtener una visión panorámica. Posteriormente, se aplicó una codificación abierta (codificación in vivo), orientada a identificar conceptos relevantes tanto en sus formulaciones explícitas como en sus alusiones implícitas. En esta etapa, se atendió especialmente a los sentidos asignados a los estilos de enseñanza en relación con las tensiones entre formación universitaria, identidad docente y contexto escolar.

Como parte del proceso interpretativo, se construyeron redes semánticas que vincularon códigos y categorías emergentes (grupos de códigos), facilitando la identificación de patrones de significación en torno a los estilos de enseñanza y sus funciones pedagógicas. Estas redes de significaciones fueron analizadas a la luz de la tipología de representaciones hegemónicas, emancipadas y polémicas (Rodríguez & García, 2007). Las representaciones hegemónicas corresponden a sentidos dominantes, naturalizados y ampliamente compartidos en el ámbito educativo, que gozan de consenso y reflejan posiciones institucionalizadas. Las representaciones polémicas, en cambio, emergen en contextos de conflicto o ambivalencia, expresando tensiones entre discursos formativos, experiencias escolares y posicionamientos docentes. Finalmente, las representaciones emancipadas aluden a construcciones simbólicas alternativas, críticas y transformadoras, que se alejan de las lógicas dominantes y abren nuevas posibilidades de sentido y acción pedagógica.

Resultados

El análisis de los discursos permitió identificar una serie de configuraciones identitarias y reflexivas en torno a los estilos de enseñanza adoptados durante la práctica pedagógica. A través de la codificación abierta y la construcción de una red semántica (Figura 1), emergieron cuatro categorías principales: transición entre estilos de enseñanza; influencia del contexto escolar; modelo del tutor guía; y, valores y propósitos pedagógicos.

Figura 1. Red semántica de los resultados.



Fuente: elaboración propia.

Transición entre estilos de enseñanza

Los discursos evidencian procesos de transformación en las concepciones y prácticas pedagógicas, marcados por un tránsito desde estilos directivos hacia enfoques más comprensivos y participativos. Este cambio es descrito como una evolución reflexiva y situada. Se identificaron códigos como Cambio identitario, Flexibilidad pedagógica, y Ruptura con el directivismo, que expresan una evolución progresiva desde estilos directivos hacia enfoques más dialógicos.

Por ejemplo, se mencionan trayectorias como: “Pasé de una identidad tradicional a una constructivista... actúo como guía y facilitador” (G2:E4) o “Me costó la creatividad; transité de conductista a enfoque lúdico” (G3:E3). Estas transiciones no se presentan como rupturas abruptas, sino como procesos reflexivos y adaptativos: “Entré con una idea y fui flexibilizando mi accionar docente” (G1:E3). En muchos casos, estas trayectorias se describen con conciencia de los cambios de sentido en la planificación y la relación pedagógica: “Soy un docente comprensivo que escucha los intereses... era un docente militante; ahora busco ambientes propicios” (G1:E1). Este conjunto de códigos revela representaciones emancipadas que componen la categoría, al proponer nuevas formas de ejercer la docencia frente a modelos tradicionales.

Influencia del contexto escolar

Los participantes indican que el contexto escolar influye de manera decisiva en la elección de estilos, especialmente en contextos marcados por alta vulneración y situaciones de conflicto. Aquello lo reflejan sus códigos, que refieren a Adaptación al entorno; Estilo condicionado por la vulnerabilidad; Conflictos de convivencia; Estructura escolar restrictiva; e, Hibridación metodológica.

El contexto aparece como una variable determinante en la toma de decisiones metodológicas, especialmente en situaciones de alta vulneración o conflictos de convivencia: “El contexto de alta vulnerabilidad me llevó a un actuar conductista” (G4:E5), “Tuve que ejercer mando directo por problemas de convivencia, aunque quiero ser constructivista” (G2:E3).

Asimismo, se observa que el modelo institucional escolar condiciona la posibilidad de implementar ciertos enfoques: “Tuve que ser conductista porque el colegio lo exigía” (G2:E3) o “La estructura del colegio es conductista, pero quise mezclarlo con constructivismo” (G3:E1).

En este marco, algunas y algunos practicantes adoptan estrategias híbridas, combinando estilos según el contexto: “En contextos difíciles mezclé conductismo y constructivismo” (G2:E4).

Estas afirmaciones reflejan representaciones hegemonizadas en torno a los estilos de enseñanza, en las que el contexto escolar, particularmente en escenarios de alta vulneración, aparece como una fuerza normativa que impone límites a las decisiones pedagógicas. No obstante, también emergen discursos polémicos que tensionan dichas imposiciones, al buscar alternativas metodológicas más dialógicas y situadas. En este sentido, la convivencia no se presenta como un problema de orden o control, sino, más bien, como una dimensión movilizadora que interpela al profesorado en formación a adaptar y resignificar sus prácticas en función de los desafíos reales que enfrentan en los establecimientos escolares.

Modelo del tutor guía

El profesorado en formación atribuye al tutor o tutora un rol modelador de prácticas docentes. Dicha influencia puede ser percibida como apoyo o como una restricción a la autonomía. Se identifican códigos como: Influencia del tutor; Modelamiento pedagógico; Resistencia a la imitación; y, Tutor como referente ético.

El rol del tutor o profesora guía también emergió como una influencia significativa en la configuración de estilos de enseñanza: “Mi tutor incidió en que yo fuese de cierta forma: él entregaba valores y luego los estudiantes hacían la clase” (G3:E3), “El contexto incidió, el tutor tenía planificación flexible” (G3:E3).

En ciertos casos, esta influencia fue percibida como una limitación a la agencia pedagógica: “Quiero ser un profesor que inspire... pero el tutor modeló un método conductista” (G4:E4).

Aquí se configuran representaciones polémicas, donde la figura del tutor se debate entre el acompañamiento y la imposición de un estilo, en un marco de tensión con la agencia pedagógica.

Valores y propósitos pedagógicos

En esta categoría, se identifica una orientación clara hacia enfoques pedagógicos sensibles, participativos y éticamente fundados, identificándose códigos como: Educación inclusiva; Valoración de la emocionalidad; Enseñanza con sentido ético; Participación y juego; y, Reflexión profesional.

El análisis permitió identificar una fuerte orientación hacia la construcción de ambientes inclusivos, reflexivos y afectivos, donde la enseñanza se articula con la formación ética y relacional: “Promuevo valores y creatividad” (G4:E5), “Planifico mis clases de manera inclusiva y flexible para que todos participen” (G4:E1), “Mi foco es lo emocional y el trabajo en equipo” (G3:E3).

Este enfoque ético se vincula con la incorporación de dinámicas participativas, lúdicas y dialógicas: “Hicimos actividades de juego que permitieron expresar valores y regular la convivencia” (G4:E1), “El trabajo colaborativo fue clave para hacer la clase más lúdica” (G2:E3).

También se expresa una disposición constante a la reflexión y autoformación como rasgo constitutivo de la identidad profesional emergente: “Mi foco es reflexionar y capacitarme constantemente para asegurar clases relevantes” (G3:E3).

Esta categoría configura representaciones emancipadas, en tanto expresan una ruptura con visiones técnicas o unidimensionales de la enseñanza.

Significaciones atribuidas a los estilos de enseñanza

Los estilos de enseñanza son significados como expresiones identitarias y relacionales, que se configuran desde la experiencia, la reflexión y los valores personales. Al respecto, se identifican códigos como: Estilos como identidad; Estilos como ética pedagógica; Enseñanza situada; Metodología como relación; y, Concepciones de autoridad.

Desde esta perspectiva, los estilos aparecen como posicionamientos intencionados frente a la enseñanza, vinculados a valores, creencias y finalidades educativas. Así lo expresa un participante: “Ser constructivista es hacer protagonista al estudiante” (G2:E1). Otro declara: “Soy de mando directo... el objetivo es que obedezcan la clase” (G2:E1), evidenciando cómo estas elecciones metodológicas reflejan distintas concepciones de enseñanza, autoridad y aprendizaje. Asimismo, los estilos de enseñanza son significados como estrategias dinámicas y adaptables, que se transforman según el grupo, la experiencia, y el contexto escolar: “Adecué las metodologías al contexto para crear una clase para todos y todas” (G4:E3).

Los discursos analizados muestran que los estilos de enseñanza son comprendidos como formas de relación pedagógica cargadas de sentido personal, institucional y ético. Por lo tanto, no tan solo técnicas. Las y los estudiantes en práctica los asumen como una expresión de su identidad profesional en construcción, así como una respuesta situada a las exigencias del contexto.

Esta dimensión situacional da cuenta de una comprensión relacional y flexible del rol docente, más allá de clasificaciones rígidas. En suma, los estilos de enseñanza son concebidos por el profesorado en formación como vehículos para encarnar sus ideales educativos, navegar las tensiones institucionales y proyectar la docencia que desean ejercer. Por tanto, esta categoría integra representaciones polémicas (tensión entre autoridad y participación) y emancipadas (comprensión ética, contextual y relacional del acto de enseñar).

Discusión

Estos hallazgos confirman la persistencia de estilos reproductivos, ampliamente documentada en la literatura internacional (Rodríguez-Martínez & Hoyos-Cuartas, 2021; Syrmpas & Digelidis, 2014) y también en el contexto chileno (Abusleme-Allimant et al., 2020). Sin embargo, los hallazgos de esta investigación indican que la adopción de los estilos de enseñanza trasciende la elección técnica, y se constituye como una manifestación simbólica de una identidad profesional en construcción, tensionada entre diversas fuerzas formativas y contextuales.

Una de las tensiones más significativas que emerge del estudio se configura entre los discursos centrados en adoptar estilos de enseñanza activa, fundamentados en el constructivismo y el logro de la autonomía, y las lógicas escolares que demandan control y normatividad. Aquello refuerza lo señalado por Askildsen y Løndal (2023) acerca de la dificultad de materializar metodologías participativas en contextos de alta prescripción institucional.

Asimismo, los hallazgos evidencian una apropiación parcial pero significativa de los estilos, lo que permite al profesorado en formación tensionar sus decisiones pedagógicas entre lo prescrito y lo vivido. Este fenómeno también ha sido identificado por Pill et al. (2023) y Williams y Pill (2024), quienes señalan que el espectro muchas veces es interpretado de forma dicotómica, como si se tratara de elegir entre ser “de mando directo” o “constructivista”, sin matices intermedios. Por tanto, resulta necesario transitar hacia modelos pedagógicos no polarizantes (non-versus), que permitan comprender la diversidad de estilos como posicionamientos situados.

Al clasificar los sentidos atribuidos en representaciones hegemónicas, polémicas y emancipadas (Rodríguez & García, 2007), se muestra que el profesorado en formación no solo reproduce o desafía estilos: también negocia su lugar en las dinámicas que determinan las formas de relación. Esta lectura complejiza la visión funcional de los estilos, que los perfilan como una metodología, estrategia o técnica instrumental (Rosa et al., 2021), y los posiciona como devenires dialécticos que median entre lo prescrito (hegemonía de lo escolar) y lo vivido (experiencia reflexiva), permitiendo resignificar la pregunta inicial: los estilos de enseñanza constituyen orientaciones de posicionamiento ético-relacional más que simples técnicas instrumentales de encausamiento de la conducta (Beltrán et al., 2020).

En esta línea, Reyes-Jedlicki et al. (2014) sostienen que, más allá de los condicionamientos institucionales, lo que se hace visible son procesos de subjetivación pedagógica en los que comienza a configurarse una agencia docente emergente, sostenida en valores éticos y formas relacionales del enseñar. Esta perspectiva dialoga con los hallazgos del presente estudio, donde el sujeto docente (él y la estudiante en práctica) no es concebido como un mero receptor de prescripciones estructurales, sino como un actor que reflexiona, resiste e interpreta su práctica desde una posición situada. La agencia profesional que emerge es discreta pero relevante: se forja en lo cotidiano, se ancla en la experiencia y desafía los moldes normativos de las expectativas de una docencia efectiva.

Este tránsito no está exento de tensiones: muchas y muchos estudiantes parten desde prácticas punitivas, reproduciendo lógicas de control que sienten como obligatorias, lo que Reyes et al. (2020) denominan dispositivos que median las relaciones. Ante aquello, Sympas & Digelidis (2014) refieren que la adopción de este tipo de prácticas está influenciada por sus experiencias previas como estudiantes escolares.

En los resultados, se refleja que la adopción de estilos de enseñanza determinados los deja en un estado de ansiedad constante, atravesado por la incertidumbre y el temor a “hacerlo mal”. Se ven forzados a actuar en contra de sus convicciones pedagógicas, tensionados entre lo que quisieran ser y lo que el contexto les exige, tanto sus docentes acompañantes como las dinámicas culturales sobre una “clase ideal”, del cómo mantener el control y la disciplina. Este aspecto es reportado por Paez et al., (2024) al ser una característica relevante para ser un profesor eficaz, según el discurso de académicos y estudiantes universitarios.

Esto refuerza la necesidad de promover prácticas pedagógicas más reflexivas, en las que el Espectro de Estilos sea asumido como una herramienta para pensar críticamente la enseñanza y vincular las intenciones educativas con las decisiones situadas que se toman en el aula. En este sentido, los programas de formación inicial tienen terreno para propiciar espacios de tutoría que cuestionen la naturalización del mando directo, incorporar simulaciones donde se puedan ensayar estilos más dialógicos en entornos seguros, y fomentar la documentación sistemática de la práctica como forma de visibilizar y comprender los procesos de subjetivación que atraviesan el acto didáctico.

Por otra parte, los hallazgos en torno al valor del juego como mediación ética, afectiva y participativa refuerzan esta propuesta, al evidenciar que las dinámicas lúdicas favorecen la expresión de valores, la inclusión y la autorregulación convivencial, habilitando estilos más relacionales y menos prescriptivos (Rannau, 2024a).

Otro hallazgo que se observa es que quienes provienen de planes de prosecución de estudios, con historial académico en formación técnico-profesional, manifiestan una mayor familiaridad con estilos reproductivos e instruccionales centrados en la eficiencia y el logro técnico, lo que delimita su repertorio metodológico y dificulta la apropiación plena del Espectro como una herramienta crítica y reflexiva. Estas diferencias configuran posiciones pedagógicas diferenciadas que revelan cómo la subjetividad docente se construye en la intersección entre cultura profesional previa y estructura institucional. Inclusive, Simonton et al. (2024) refieren que este tipo de decisión surge por una comodidad instructiva en experiencias de un practicum temprano.

Un aspecto clave que emerge de los resultados es que la elección de estilos de enseñanza, particularmente los directivos, responde menos a una convicción pedagógica que a la necesidad urgente de controlar el grupo en contextos de alta conflictividad escolar. Esta función disciplinar del estilo, especialmente del mando directo, no se justifica por criterios didácticos, sino por dinámicas convivenciales que tensionan al profesorado en formación. El control de la clase se convierte en una demanda primaria, incluso anterior a la planificación pedagógica, situando a las y los practicantes en una posición reactiva más que propositiva. En este escenario, las elecciones metodológicas no se explican por la búsqueda de aprendizajes relativos a lo disciplinar, sino por la contención del grupo, la prevención de conflictos y la necesidad de mantener una imagen de autoridad frente a la comunidad escolar (Rannau, 2024b).

Lo anterior refuerza la hegemonía del estilo conductista como estrategia de orden, invisibilizando las posibilidades formativas de otros enfoques. La enseñanza, en estos casos, se supedita a la supervivencia simbólica del rol docente en espacios altamente normados, donde la convivencia escolar aparece menos como una oportunidad pedagógica y más como un campo de disputa disciplinaria.

En este punto, los hallazgos también dialogan con narrativas emergentes en el campo de la Educación Física, donde los estilos de enseñanza median dimensiones de género e interculturalidad. Ciertas elecciones metodológicas pueden reproducir estereotipos de autoridad asociados al género, mientras que enfoques más dialógicos abren posibilidades de cuidado y corresponsabilidad. De igual modo, en contextos culturalmente diversos, los estilos funcionan como dispositivos que reconocen o invisibilizan saberes locales, invitando a situar la enseñanza en clave intercultural. Esta lectura amplía la interpretación de los estilos, mostrando que no solo organizan la práctica pedagógica, sino que también reflejan relaciones de poder y procesos de inclusión o exclusión.

Por último, Gomes & Carreiro da Costa (2025) plantean que la eficacia y calidad respondería a la capacidad crítica del profesorado en su praxis, considerando una amplia gama de decisiones didácticas y formas de interacción. Esta constatación obliga a repensar las prácticas formativas, incorporando estrategias que problematicen sus usos como dispositivos relacionales en escenarios de convivencia escolar compleja, y no meramente reconocer qué estilos de enseñanza existen.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio permiten comprender que los estilos de enseñanza adoptados por el profesorado en formación inicial en Educación Física se configuran como expresiones de su subjetivación profesional emergente, permeadas por experiencias escolares previas, tensiones contextuales y discursos formativos.

En efecto, se constata que el uso de estrategias directivas se vincula frecuentemente a la necesidad de organizar la enseñanza en función de la disminución de los conflictos que emergen de la convivencia, especialmente en contextos de alta vulneración, donde la gestión de la clase se transforma en una estrategia de control disciplinar y no se enfoca en el aprendizaje de los contenidos disciplinares. Esta orientación revela que el uso de estilos no puede dissociarse de una interpretación situada de las relaciones pedagógicas, donde elementos como el uso del espacio, del tiempo y la interacción configuran un encuadre que atraviesa el acto didáctico.

Asimismo, se identifican significaciones complejas que oscilan entre lo hegemónico, lo polémico y lo emancipado, lo que indica que los estilos de enseñanza son vividos como decisiones cargadas de valor ético, político y relacional. Esta comprensión amplía la noción técnica del Espectro de Estilos de Enseñanza y lo posiciona como una oportunidad para interrogar críticamente las prácticas docentes,



abriendo paso a una reflexión situada sobre el acto educativo. Así, los estilos de enseñanza no se comprenden únicamente como técnicas. Más bien, son posicionamientos ético-pedagógicos atravesados por narrativas de género, interculturalidad e inclusión. Esta perspectiva amplía la originalidad de las categorías emergentes y fortalece la pertinencia regional del estudio.

Este estudio contribuye a reubicar el Espectro de Estilos de Enseñanza dentro de las ecologías escolares propias de la región Latinoamericana, las que están marcadas por contextos de desigualdad, exigencias de control y recursos acotados. Permite mostrar que la elección metodológica es, ante todo, gobernanza de la relación pedagógica. Al ofrecer un léxico analítico (significados hegemónicos, polémicos y emancipados) y herramientas operativas, se cierra una brecha entre discurso formativo y acción en aula. De esta manera, se dialoga con prioridades regionales como inclusión, convivencia y agencia estudiantil.

En cuanto a las proyecciones formativas, se plantea la urgencia de desencapsular el trabajo en torno a los estilos de enseñanza, promoviendo un enfoque que trascienda las prácticas pedagógicas, que permita abordar sus significaciones a lo largo de toda la formación inicial y no como contenidos aislados en asignaturas metodológicas. La progresiva apropiación del Espectro debe permear tanto los espacios disciplinares como las prácticas pedagógicas, en un diálogo continuo que fortalezca procesos de subjetivación profesional coherentes con las demandas sociales contingentes que se reflejan naturalmente en la Educación Física.

En este sentido, instancias integradoras como los diálogos colectivos permanentes y/o evaluaciones reflexivas finales resultan claves para articular las decisiones metodológicas con las significaciones subjetivas de docentes en formación, generando espacios de valoración crítica y proyección profesional.

Entre las limitaciones del estudio, se reconoce que el análisis se centró exclusivamente en discursos reconstruidos desde experiencias de práctica en una única universidad privada del contexto chileno, lo cual acota la posibilidad de generalización. Tampoco se incorporaron observaciones de aula que complementaran las percepciones autorreferidas del profesorado en formación. Además, se reconoce la ausencia de triangulación metodológica, al centrarse únicamente en grupos focales. Esta decisión respondió al carácter intrínseco del caso y al interés por profundizar en significaciones colectivas, aunque restringe la posibilidad de contrastar los hallazgos con otras técnicas de recolección de datos. Aun así, la riqueza cualitativa del corpus permitió acceder a significaciones relevantes, subjetivas y situadas.

Para futuros estudios, se sugiere avanzar hacia investigaciones que exploren y profundicen sobre los sentidos y los recursos metodológicos y epistemológicos que el profesorado en formación dinamiza para abordar los conflictos del aula, ampliando la comprensión del acto de enseñar como un proceso contextual, ético y relacional. En definitiva, se trata de asumir que las significaciones que el profesorado en formación atribuye a sus decisiones pedagógicas son posicionamientos subjetivos que requieren ser reconocidos, acompañados y resignificados en clave de la construcción de una didáctica relacional y no meramente técnica.

Agradecimientos

Agradecimientos al futuro profesorado participante de este estudio y al equipo de trabajo conformado por Claudia Marín Rojas, Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile. Marcelo Zúñiga Herrera, Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile. Jean Paul Rannau Garrido, Facultad de Educación, Universidad de las Américas, Chile. Escuela de Pedagogía en Educación Física, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás, Chile.

Financiación

Este estudio no recibió financiación de ningún tipo por parte de organismos públicos, privados o sin fines de lucro.



Referencias

- Abusleme-Allimant, R., Hurtado-Almonacid, J., & Páez-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), 46–54.
- Alarcón, C. E., Munera, M. C., & Montes, J. L. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (50), 133–152. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n50a8>
- Askildsen, C.-E. M., & Løndal, K. (2023). Practising in physical education: A study of a teacher's experiences and role enactment. *European Physical Education Review*, 30(1). <https://doi.org/10.1177/1356336X231183789>
- Beltrán-Véliz, J. C., Barros-Ketterer, J. I., & Carter-Thuillier, B. I. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física: Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(4), 19.
- Bonilla-García, M., & López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305–315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cañadas, L., & Espada, M. (2023). Relación de las preferencias de los estilos de enseñanza con la participación en la evaluación y los estilos que apoyan las necesidades psicológicas básicas en Educación Física. *Revista de Educación*, 399, 211–232. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-567>
- Espada, M., & Cañadas, L. (2022). Relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes universitarios de Educación Física y sus recuerdos sobre los estilos de enseñanza utilizados por sus docentes. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 15(Especial), 47–56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.4580>
- Fernández Rivas, M., & Espada Mateos, M. (2017). Formación inicial y percepción del profesorado sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Retos*, 31, 69–75. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i31.49024>
- Ferraz, O. L., Vidoni, C., & Vilas Boas, M. (2021). Bridging the gap between theory and practice: The impact of school–university partnership in a PETE program. *Sport, Education and Society*, 26(7), 788–799. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1851182>
- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268–282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>
- Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2025). Enseñanza de calidad en Educación Física, deportes y actividades físicas. La necesidad de una visión humanista. *Retos*, 66, 428–438. <https://doi.org/10.47197/retos.v66.107951>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55–60. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72673-8](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72673-8)
- Hernández, M., & Marín, C. (2014). Competencias emocionales: significación que dan los tutores e-learning. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, (12).
- Leo, F. M., Flores-Cidoncha, A., Ramírez-Bravo, I., López-Gajardo, M. A., & Pulido, J. J. (2023). Teaching methodology instruments in physical education: A systematic review. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 27(4), 377–390. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2023.2197887>
- Leo, F. M., Moreno, A., Llanos-Muñoz, R., Pulido, J. J., & López-Gajardo, M. A. (2024). Initial validation of the Teaching Methods Scale in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 44(2), 212–222. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2023-0269>
- Magioglou, T., & Coen, S. (2021). The construction of a hegemonic social representation: Climate crisis and the role of COVID-19 in defining survival. *European Psychologist*, 26(3), 230–240. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000442>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para carreras de Pedagogía en Educación Física y Salud: Educación Básica / Media (Primera edición)*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Moreno-Murcia, J. A., Saorín-Pozuelo, M., Baena-Morales, S., Ferriz-Valero, A. & Barrachina-Peris, J. (2024). Motivating teaching styles and directiveness in Physical Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 155, 38-49. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2024/1\).155.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.05)
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. Macmillan Publishing Company.



- Paez, J. C., Hurtado, J., Abusleme, R., Reyes, T., Yáñez, R., Baschmann, M. P., & Romero, B. (2024). Prácticas pedagógicas de un profesor eficaz en la Formación Inicial de profesores y profesoras de Educación Física, según académicos y estudiantes. *Retos*, 51, 47–57. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.94734>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Granero-Gallegos, A. (2020). The attitudinal style as a pedagogical model in physical education: Analysis of its effects on initial teacher training. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2816. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082816>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., González-Víllora, S., & Sánchez-Miguel, P. A. (2021). The Attitudinal Style as Pedagogical Model in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 374. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020374>
- Pill, S., SueSee, B., & Davies, M. (2023). The Spectrum of Teaching Styles and models-based practice for physical education. *European Physical Education Review*, 30(1). <https://doi.org/10.1177/1356336X231189146>
- Rannau, J. (2023). *Educación física para una ciudadanía activa y democrática*. Ril Editores.
- Rannau, J. (2024a). Diálogo y Motricidad: fundamentos de una educación física activa y democrática. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 54(3), 161–186. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.658>
- Rannau, J. (2024b). Significados del profesorado de Educación Física sobre la Formación Ciudadana. *Retos*, 54, 456–465. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102602>
- Reyes, A., Reyes, A. & Reyes, C. (2020). Dispositivos que median las relaciones en la clase de educación física. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 71–86. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941reyes5>
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda, C., Santa Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A., & Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 279–295. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200011>
- Rodríguez, T. y García, M. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Universidad de Guadalajara.
- Rodríguez-Martínez, D.-F., & Hoyos-Cuartas, L.-A. (2022). Estilos de enseñanza de Mosston y Arshworth: del origen a la actualidad. *Pensamiento y Acción*, (32), 33–50.
- Rosa, A., Carrillo, P. J., García, E., Moral, J. E., & Gil, P. (2021). Revisión bibliográfica de los métodos de enseñanza en Educación Física. *Acción Motriz*, (27), 46–56.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salter, D., & Scharoun Benson, S. M. (2022). Perceptions and use of teaching strategies for fundamental movement skills in primary school physical education programs. *Children*, 9(2), 226. <https://doi.org/10.3390/children9020226>
- Simonton, K. L., Haneishi, K., Gray, A., & Espinoza, C. (2024). Physical education pre-service teachers' perceptions of learning about the spectrum of teaching styles and its role in their pedagogical awareness and practice. *European Physical Education Review*, 31(2). <https://doi.org/10.1177/1356336X241255189>
- Stake, R. (1995). *The art of Case Study Reserch*. SAGE
- SueSee, B., Pill, S., Davies, M., & Williams, J. (2021). “Getting the tip of the pen on the paper”: How the Spectrum of Teaching Styles narrows the gap between the hope and the happening. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 640–649. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0164>
- Syrmpas, I., & Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52–59. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.01009>
- Syrmpas, I., Chen, S., Pasco, D., & Digelidis, N. (2018). Greek preservice physical education teachers' mental models of production and reproduction teaching styles. *European Physical Education Review*, 25(2), 544–564. <https://doi.org/10.1177/1356336X17752627>
- Williams, J., & Pill, S. (2024). Applying the concept of ‘PE-for-sport-literacy’: Exploring pre-service teacher identities with a new way of teaching sport. *Sport, Education and Society*, 30(4), 457–469. <https://doi.org/10.1080/13573322.2024.2318407>



Yildizer, G., Yilmaz, İ., Yaliz Solmaz, D., & Şimşek, D. (2018). Teaching styles used by teacher candidates studying in physical education and alternative teacher certification programs. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 33(1), 90–106. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027901>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Claudia Lorena Marín Rojas
Marcelo Zúñiga Herrera
Jean Paul Rannau Garrido

claudiamarinrojas@yahoo.es
mzuniga@santotomas.cl
jrannau@gmail.com

Autora
Autor
Autor / Traductor