

Estudio descriptivo sobre la formación inicial de los/as maestros y maestras de Educación Física escolar

Descriptive study about initial training teacher of physical education school

María Dopico Pedre

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Elviña. Universidad de A Coruña

Contacto: maria_dopico15@hotmail.com

Cronograma editorial: Artículo recibido: 18/12/2015 Aceptado: 13/02/2016 Publicado: 01/05/2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1429>



Resumen

La preocupación sobre la formación inicial que recibe el alumnado del Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Física, conduce a elaborar esta investigación. En ella se pretende conocer y analizar las opiniones del estudiantado y del profesorado perteneciente a este Grado, de acuerdo con el Espacio Europeo de Educación Superior. Para ello, se realiza una investigación de corte cualitativo, descriptivo y transversal, utilizando como instrumento un cuestionario, donde los 119 sujetos encuestados manifiestan su opinión. A través de este estudio se dio voz a dos grupos relacionados con la enseñanza de la Educación Física, lo que permitió acercarse a la realidad educativa presenciada en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña, obteniendo como resultado la falta de formación inicial para ser maestro/a de Educación física escolar. Finalmente, mencionar que se logran los objetivos planteados inicialmente, obteniendo como conclusión principal de este estudio que las personas encuestadas no consideran suficiente la formación recibida en la Mención de Educación Física perteneciente al Grado de Educación Primaria.

Palabras clave

Mención de Educación Física; Grado de Educación Primaria; Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES); formación inicial.

Abstract

The concern about initial training that Primary Education degree students in Physical Education speciality receive, leads us to do this investigation. We want to know and analyze the opinion of students and professors from this degree, agreeing with European Higher Education Area. For that, we realize a qualitative, descriptive and transverse investigation, using a questionnaire as an instrument, where the 119 subjects surveyed express their opinion. This study gave voice to two groups related to Physical Education teaching, what allowed us to get close to the educational reality witnessed in the A Coruña Education Faculty, getting as a result the lack of initial training to be a School Physical Education teacher. Finally, we need to mention that the initial objectives are achieved, obtaining as main conclusion of this study that surveyed people think Physical Education Speciality training received at Primary Education degree was not enough.

Key Words

Speciality in physical education; the primary education degree; European Higher Education Area; initial training.

Introducción

El punto de partida de esta investigación es la percepción del estudiantado y del profesorado del Grado de Educación Primaria sobre una de las Menciones ofertadas por la Universidad de A Coruña, concretamente la Mención de Educación Física.

Existen estudios que muestran la valoración de los estudiantes de Educación Primaria sobre la materia de Educación Física, sin embargo con este trabajo se pretende ir más allá y analizar la opinión que tienen tanto los docentes universitarios como la de los estudiantes que algún día estarán enseñando en la Educación Primaria. *Tras la implantación de un Espacio Europeo de Educación Superior en el año 2010* (Damos respuesta a tus dudas, s.f.) la diplomatura en Educación Física quedó extinguida dando lugar a lo que actualmente conocemos como Grado en Educación Primaria con Mención Educación Física y por lo tanto, a nuevas estructuras académicas en la formación inicial del área de Educación Física.

Este cambio en el plan de estudios surge como un proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante EEES. Pues bien, las primeras noticias existentes relacionadas con el EEES surgen en el año 1987 con el programa ERASMUS (Arufe Giráldez y Lera Navarro, 2011). Diez años más tarde, en 1997, el Consejo de Europa y la UNESCO

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Dopico, M. (2016) Estudio descriptivo sobre la formación inicial de los/as maestros y maestras de Educación Física escolar. *Sportis Sci J*, 2 (2), 188-205. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.2.1429>

firman la Convención sobre Reconocimiento de Lisboa, para establecer una normativa y así poder regular el reconocimiento de calificaciones en lo que a la educación superior se refiere (Blández Ángel, 2005). Los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido se reunieron, el 25 de mayo de 1998 en Sorbona, para iniciar el proceso hacia un EEES. Después de esta Declaración se van uniendo más países y se van realizando numerosas reuniones para corroborar que existen progresos así como para marcar nuevos objetivos, surgiendo otros encuentros como la Declaración de Bolonia (1999), la Declaración de Praga (2001), el comunicado de Berlín (2003) y el comunicado de Bergen (2005), con la finalidad de tratar aspectos educativos dentro de un mismo marco, el europeo (Coterón López, Franco Álvarez y Gil Ares, 2012; Mongue Miguel, 2005; Morales Gil, Pardo Rojas y Álvarez Carpio, 2010; Vila Pérez, 2009).

Con el Informe Bricall, en el año 2000, España comenzaba a seguir la Declaración Bolonia. Este informe, creado a demanda de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas, recoge diversos temas abordados por políticos y empresarios. Además, tanto el gobierno como las empresas participantes en su elaboración tuvieron que cumplir los objetivos marcados porque de no ser así, la financiación disminuiría, anteponiendo los aspectos puramente económicos a la formación de las personas. En el año 2007, como consecuencia de este informe, se promulga la Ley Orgánica de Universidades, documento que regula el Proceso de Bolonia. Fue cinco años más tarde, en el 2006, cuando se elaboró una reforma anti- LOU, creando la LOMLOU, con un enfoque puramente mercantilista y empresarial (Vila Pérez, 2009).

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) inició, en España, el Programa de Convergencia Europea con la finalidad de integrar la educación superior en el EEES. Así pues, la “Red de Magisterio” propuso una formación inicial en la que los estudiantes obtienen un título de generalista con un itinerario o mención, con una carga de 30 créditos de carácter optativo. Ante estas medidas la comunidad educativa respondió negativamente, porque no estaban de acuerdo en que se disminuyera el número de créditos correspondientes a las materias específicas la mención. A pesar de las numerosas protestas, se dio vía libre al proceso de convergencia en el marco universitario español,

mostrando una de sus ventajas, converger con el resto de países (Arufe Giráldez, Lera Navarro, Fraguera Vale y Varela Garrote, 2009).

El Real Decreto 1393/2007, es la ley que regula el sistema educativo universitario según Bolonia. El artículo 9 de la presente norma legal, aclara: “las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional” (p.6). Como afirma Vila Pérez (2009), con la nueva reforma universitaria se obtiene una formación superficial que cubre las necesidades puntuales del mercado laboral, llevando en varios casos a completar su formación, dado que en algunos Grados para acceder al mundo laboral es necesario cursar un postgrado, por lo tanto, ¿por qué es necesario para acceder a ciertos puesto de trabajo, como la docencia o la abogacía, cursar un postgrado, si el grado ya capacita profesionalmente?

Otra de las finalidades de este nuevo plan de estudios es buscar la excelencia académica en la enseñanza superior, haciendo que las universidades resulten competitivas (Quintanal Díaz, García Domingo y Martínez García, 2007). De nuevo los cambios económicos son los causantes de que se produzcan transformaciones en todos los niveles académicos del sistema educativo (Madrid Izquierdo, 2005), respondiendo de esta forma a todas la necesidades del mercado laboral.

Según el Real Decreto 1393/2007 y la Orden ECI/3857/2007, los Grados tendrán las siguientes características:

- Una duración de cuatro cursos académicos.
- Un total de entre 180 y 240 créditos de los cuales, 60 son obligatorios de formación básica, hasta 60 créditos pueden destinarse a las materias del Practicum, de 6 a 12,5 serán propios del Trabajo Fin de Grado (TFG) y 100 de carácter didáctico y disciplinar. El alumnado podrá reconocer hasta 6 créditos en caso de que participe en actividades universitarias de índole cultural, deportiva, de cooperación o solidaria.

Además, el cambio producido por el EEES conlleva a una serie de cambios en el papel del alumnado y del profesorado. En primer lugar, el alumno será el partícipe del aprendizaje, asistiendo a clases con grupos reducidos compuestos por 20 personas. Tendrá que adaptarse al nuevo plan de estudios, ya que además de asistir a clase y prepararse sus exámenes, tendrá que elaborar trabajos grupales o individuales, hacer prácticas en centros educativos, asistir a tutorías, buscar información...etc. exigiéndole constancia y un ritmo de trabajo más elevado (Blández Ángel, 2005; Morales et al., 2010).

Para ello, se fomentan a nivel institucional líneas de actuación que permitan el acceso a gran variedad de programas y oportunidades para llevar a cabo estudios multidisciplinarios; fomentar la movilidad; facilitar el aprendizaje y perfeccionamiento de idiomas; y promover la utilización de las nuevas tecnologías (Coterón López et al., 2012).

El profesorado también tendrá que reformular su enseñanza planteándose nuevos retos. En la figura 1, se muestran las tareas que deberá realizar un profesor/a que imparta docencia universitaria. Además, de que las metodologías empleadas podrán ser más participativas, al haber menor número de alumnos por aula (Blández Ángel, 2005).

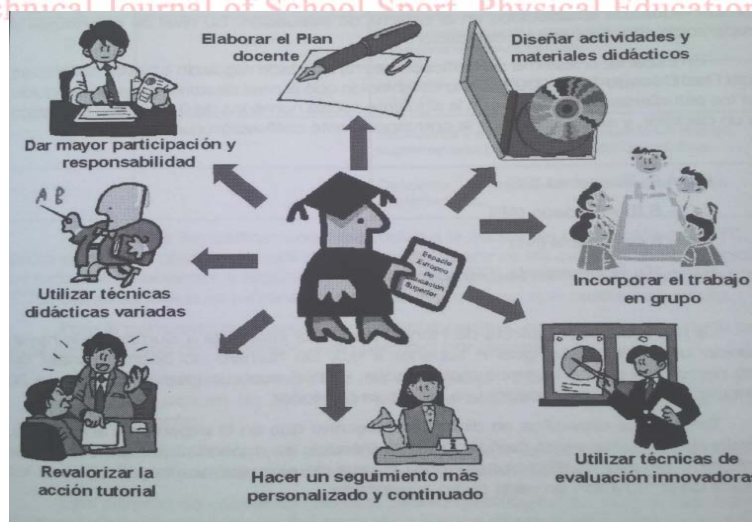


Figura 1: Retos didácticos del profesorado ante el EEES. Fuente: “La asignatura de Educación Física base y una propuesta de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior” por J. Blández Ángel, 2005, INDE, p.31.

Asimismo, las asignaturas ofertadas en la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña (2015) propias de la Mención de Educación Física son:

- Juegos motores.
- Iniciación deportiva.
- Educación para el ocio.
- Expresión corporal y adaptaciones curriculares.
- Fundamentos de la educación física en la sociedad actual.
- Diseño y desarrollo curricular de la educación física.

Teniendo en cuenta lo descrito hasta el momento, se puede vivenciar que los contenidos ofertados en la Mención de Educación Física son escasos, siendo más amplios en la titulación extinguida de Maestro en Educación Física (Arufe Giráldez y Lera Navarro, 2011).

2. Objetivo

Este trabajo de carácter empírico tiene como objetivo conocer y analizar la percepción que tiene el alumnado y el profesorado sobre la formación inicial recibida en la Mención de Educación Física del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

Material y método.

Para llevar a cabo esta investigación y cumplir el objetivo planteado, se utiliza una metodología cualitativa, descriptiva y transversal.

Población y muestra

La muestra de este estudio la conforman 119 personas de las cuales, 10 son docentes y 109 alumnos/as, todos ellos pertenecientes al Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de A Coruña. En la figura 2 se pueden observar los porcentajes equivalentes al rol que desempeña cada colectivo encuestado.

Rol Desempeñado

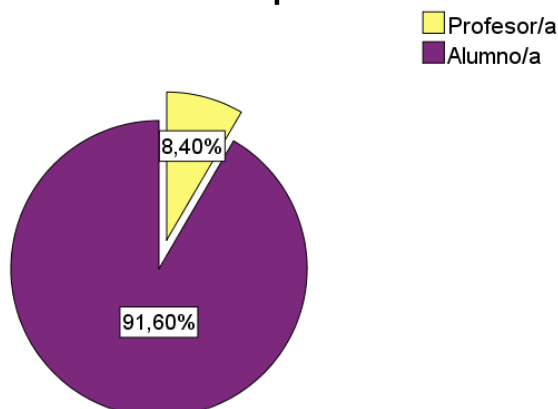


Figura 2: Distribución de la variable rol desempeñado en el Grado de Educación Primaria. Fuente: Elaboración propia.

De los 10 maestros, 4 de ellos imparten clase de materias específicas de la Mención de Educación Física, mientras que los otros 6 son profesores/as de asignaturas de carácter general del Grado en Educación Primaria. El alumnado también se divide en dos grupos dependiendo principalmente de la mención que están cursando, siendo prioritaria la Mención de Educación Física, en caso de cursar doble Mención. A su vez este alumnado se subdivide en estudiantes de tercer y cuarto curso, tal y como se puede ver en la tabla 1.

Tabla 1: Clasificación del alumnado que participa en el estudio según las variables curso y Mención.

	Alumnado de 3º curso	Alumnado de 4º curso
Muestra del alumnado	71	38
Mención de E.F.	33	36
Otras Menciones	38	2

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la variable sexo, como se puede observar en la figura 3, existe un 17,64% más de mujeres que de hombres encuestados. Por lo que la diferencia entre hombres y mujeres es menor de lo que se esperaba, aunque siguiendo investigaciones de Muñoz Cantero, Rebollo Quintela, y EspiñeiraBellón, (2014) “el perfil de ingreso en las titulaciones de educación es mayoritariamente femenino” (p.127).

La técnica de muestreo no probabilístico que se utiliza para desarrollar este estudio es un muestreo intencional, dado que se seleccionó específicamente una titulación concreta, un alumnado que cumple el requisito de haber cursado al menos el Practicum I y un profesorado que imparte docencia en el Grado de Educación Primaria.

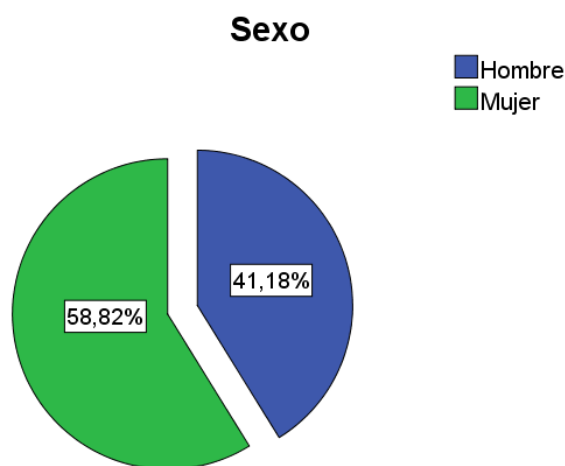


Figura 3: Distribución de la variable sexo en el Grado de Educación Primaria. Fuente: Elaboración propia.

Criterios de selección. Concretamente, el alumnado que cumple los criterios de inclusión es aquel que está matriculado en tercer y cuarto curso del Grado en Educación Primaria. Este alumnado ya cursó como mínimo el Practicum I, siendo participe de la realidad educativa de los centros de Educación Primaria, por lo que se considera que este colectivo estudiantil es consciente de las carencias que tiene a la hora de impartir docencia en cualquiera de los centros o lugares para los que se está capacitado/a una vez cursada la Mención de Educación Física en el Grado de Educación Primaria. Por otro lado el criterio de selección del profesorado fue que impartieran docencia en el Grado de Educación Primaria, ambos colectivos pertenecientes a la universidad de A Coruña.

Instrumento

De modo que para la elaboración de este estudio, el sistema idóneo para la recogida de datos es el cuestionario. Se elaboraron dos cuestionarios, uno dirigido a alumnos y el otro a

profesores, con el objetivo de que cada uno de ellos vaya dirigido al colectivo correspondiente. Sendos cuestionarios son anónimos, confidenciales y voluntarios.

El instrumento elaborado dispone de cinco opciones de respuesta, desde 1 (completamente en desacuerdo) hasta 5 (completamente de acuerdo). Estos enunciados permiten extraer información sobre la percepción que tienen los estudiantes y maestros del Grado en Educación Primaria sobre la Mención de Educación Física.

Procedimiento.

Tras la elaboración de los instrumentos, se contactó con los docentes de tres materias del Grado en Educación Primaria para explicarles brevemente en qué consistía el estudio y posteriormente solicitar el permiso para realizar la investigación en sus aulas.

Una vez obtenidos los permisos, se asistió los días solicitados a las clases para explicarles a los alumnos/as en qué consistía este trabajo y facilitarles el cuestionario. El número de cuestionarios obtenidos en tercer curso es mayor que el de cuarto, habiendo una diferencia de 33 cuestionarios, tal y como se puede comprobar en la tabla 1.

Para contactar con los docentes se procedió a consultar el horario de tutorías de cada uno de ellos y en la medida de lo posible, asistir en los períodos establecidos para explicarles en qué consiste este estudio y solicitar su colaboración.

Los datos obtenidos en los cuestionarios empleados, se introducirán en el paquete estadístico SPSS 22, para posteriormente proceder al análisis de la información obtenida y extraer las conclusiones correspondientes.

Resultados.

Para analizar los resultados obtenidos se utiliza una estadística descriptiva. En primer lugar, se estudia la fiabilidad del instrumento empleado y posteriormente se hace un análisis de los porcentajes obtenidos en las variables cuantitativas.

El resultado obtenido mediante este coeficiente de Cronbach es un alpha de 0,789, por lo que se puede afirmar que la fiabilidad resultante es bastante favorable.

En cuanto a los resultados obtenidos, en el ítem “soy capaz de hacer la programación anual de Educación Física, para llevar a cabo un curso escolar en un centro educativo” se obtuvo un dato significativo, ya que la mayoría de los sujetos se muestran indiferentes ante dicha afirmación. Sin embargo, el 9,24% y el 25,21% no consideran que estén capacitados para dicha labor frente a un 26,89% y un 2,52% que sí que serían capaces de hacer la programación anual de la materia.

De acuerdo a los datos obtenidos en el ítem “son necesarias más asignaturas específicas, por lo tanto, mayor número de créditos relacionados con la Educación Física, en la formación de los maestros con Mención en E.F.”, se puede decir que mayoritariamente, el 49,12% los sujetos se decantaron completamente de acuerdo en que son necesarias más asignaturas específicas de Educación Física, además del 23,68%, que también cree que son necesarias. Son un 12,28% los sujetos que se muestran indiferentes. Por el contrario, tanto el 8,77% como el 6,14% creen que no hacen falta más créditos relacionados con la Educación Física.

Respondiendo al ítem: “son suficientes 30 créditos ETCS de formación inicial en la Mención de Educación Física para ser competente en la Educación Física escolar”, se presencia que un 34,51% de los sujetos se declaran indiferentes ante la idoneidad de 30 créditos de formación inicial en la Mención de Educación Física para ser competente en la Educación Física escolar.

No obstante, tanto el 20,35% como el 27,43% creen que ese número de créditos no son suficientes para ser competentes en la Educación Física escolar contra un 15,04% y un 2,65% que sí que piensan que lo son.

Por otro lado, el 37,39% y el 23,48% de los sujetos están de acuerdo en que los 30 créditos ofertados se quedan escasos para conseguir que en un futuro un alumno de Educación Primaria se desarrolle de forma integral; frente a un 4,35% y un 14,78% que se manifiestan en desacuerdo. Es un 20,00% de las personas encuestadas las que se muestran indiferentes ante si los créditos ofertados son o no escasos para contribuir al desarrollo de los estudiantes.

Con respecto a los porcentajes del ítem: “considero necesarias más asignaturas específicas de Deportes en la Mención de Educación Física (baloncesto, tenis, balonmano...)”, la inmensa mayoría de los sujetos se declaran de acuerdo/completamente de acuerdo (36,94% / 33,33%) frente a los que se declaran completamente en desacuerdo/en desacuerdo (3,60% / 9,01%), siendo un 17,21% los sujetos que afirman que para ellos es indiferente.

Son más de la mitad de las personas encuestadas se manifiestan de acuerdo/ completamente de acuerdo (35,65% / 45,22%) con que la mención de Educación Física debería de incluir contenidos relacionados con anatomía, siendo el 11,30% de las personas las que se muestran indiferentes y un 3,48% y un 4,35% los que están completamente en desacuerdo/ en desacuerdo. Al igual que el ítem anterior, en este caso, la mayoría de los individuos encuestados están de acuerdo/ completamente de acuerdo (17,95% / 70,94%) con que la mención de Educación Física debería de incluir contenidos relacionados con los primeros auxilios frente a un 7,69% que se declaran indiferentes junto a un 2,56% y un 0,85% que están en desacuerdo/completamente en desacuerdo con dicha afirmación.

A modo de síntesis, tras haber realizado el análisis por menorizado de cada una de las preguntas del cuestionario, se puede comprobar como de los 7 enunciados que se presentan, en el 71,4% (n=5) de los casos las opciones de respuesta de mayor preferencia fueron los valores positivos de la escala (de acuerdo o completamente de acuerdo), siendo en el 14,3% (n=1) de los ítems, donde la elección de respuesta más seleccionada por los sujetos fue indiferente. Por otro lado, el 14,3% (n=1) de los ítems propuestos fueron contestados con las opciones negativas de la escala (en desacuerdo o completamente en desacuerdo).

Tras presentarse los resultados extraídos de cada uno de los ítems que se reflejan del cuestionario, se procederá a agrupar aquellos aspectos que los sujetos encuestados valoran positivamente, negativamente o ante los que muestran indiferencia.

Los enunciados mejor valorados fueron: “son necesarias más asignaturas específicas, por lo tanto, mayor número de créditos relacionados con la Educación Física, en la formación de los maestros con Mención en Educación Física”, “los 30 créditos ETCS ofertados se quedan escasos para en un futuro conseguir que un alumno de Educación Primaria se desarrolle de forma integral”, “considero necesarias más asignaturas específicas de deportes en la Mención de Educación Física (baloncesto, tenis, balonmano...)”, “la Mención de Educación Física debería de incluir contenidos relacionados con anatomía”, “la Mención de Educación Física debería de incluir contenidos relacionados con primeros auxilios”.

En segundo lugar, las cuestiones peor valoradas fueron: “son suficientes 30 créditos ETCS de formación inicial en la Mención de Educación Física para ser competente en la Educación Física escolar”.

Finalmente, se mostró indiferencia ante los ítems: “soy capaz de hacer la programación anual de E.F. para llevar a cabo un curso escolar en un centro educativo”.

Discusión

De acuerdo a los resultados obtenidos, los sujetos no son capaces de hacer la programación anual de la materia de Educación Física teniendo como base la formación recibida en el Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Física. Aunque se debe destacar que los porcentajes de personas que no se ven capacitadas para elaborar la programación y los que se muestran indiferentes son muy equitativos.

Siguiendo el estudio de Pérez Soto y García Canto (2013), asociado a las competencias básicas en Educación Física (actualmente competencias clave), se puede comprobar como resalta la falta de formación que tienen los docentes para programar, achacándolo a una falta de entendimiento de lo que son las competencias claves. A pesar de que este estudio se realizó cuando todavía estaba vigente la Ley Orgánica de Educación, habrá que esperar a ver los resultados que se obtienen con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa y poder comprobar si el profesorado de Educación Física que imparte en Educación Primaria sigue presentando las mismas dificultades a la hora de hacer una programación de la materia.

Por otro lado en investigaciones de Medina Rebollo et al. (2009), algunos de los sujetos destacan la ausencia de conocimientos para programar, a pesar de que saben elaborar unidades didácticas pero no programaciones anuales. Ambos estudios y la presente investigación muestran la opinión sobre la formación que reciben los alumnos que algún día pasaran a ser los/as profesores/as de Educación Física escolar, considerando esa formación, en el caso de Pérez Soto y García Canto (2013), como escasa para, por ejemplo, elaborar la programación anual de la materia.

Barreiro García y Martínez Seijas (2015), también reflejan la opinión del alumnado que cursa la especialidad de Educación Física, el cual piensa que su formación es superficial. Una opinión que como se verá a continuación, no está muy alejada de la obtenida en la presente investigación, ya que los sujetos encuestados creen que son necesarias materias como por ejemplo: deportes, anatomía...

Al hilo de lo anterior, son datos abrumadores los que se muestran, donde se puede observar que los sujetos están de acuerdo en la necesidad de que en dicha Mención se incluyan más asignaturas específicas, tales como deportes, anatomía o primeros auxilios, siendo en este último caso donde casi el 75% de las personas encuestadas optan porque su formación inicial contenga temas relacionados con los primeros auxilios.

La mayoría del alumnado y del profesorado encuestado, opinan que no son suficientes el número de créditos en la Mención de Educación Física para ser competentes en la Educación Física escolar y que son escasos para que los/as futuros/as docentes en Educación Física consigan que los alumnos y alumnas de Educación Primaria se desarrollen de forma integral, facilitando su desarrollo físico, social, afectivo y mental.

Para terminar, la especialidad de Educación Física queda reducida a un itinerario de 30 créditos de formación, el cual no tiene valor legal para acceder a una especialidad laboral, a pesar de que tiene una duración mayor que en la diplomatura de Maestro en Educación Física. El lado positivo de esta reforma es que al cursar el Grado, se adquiere una mayor formación pedagógica, aunque al obtener una formación generalista, se está provocando el deterioro de la enseñanza (Arufe Giráldez y Lera Navarro, 2011; Arufe Giráldez et al., 2009; López Pastor y Monjas Aguado, 2007).

Conclusiones

Se concluye que se ha alcanzado el objetivo planteado inicialmente, puesto que con este estudio se conoce y se analiza la percepción que tiene el alumnado y el profesorado sobre la formación inicial recibida en la Mención de Educación Física del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña.

Como conclusión general, se puede afirmar que las personas encuestadas no consideran suficiente la formación recibida en la Mención de Educación Física perteneciente al Grado de Educación Primaria; y es que el mundo está evolucionando tan rápido que cualquier profesional tendrá que admitir que la formación inicial le será escasa, siendo primordial la formación a lo largo de los años (Delors et al., 1996).

Habrá que esperar unos años para comprobar si la enseñanza de la Educación Física mejora cuando la imparten graduados de Educación Primaria con Mención en Educación Física aunque es difícil de creer cuando en el Grado las materias de la Mención son casi en su totalidad de carácter optativo, el número de créditos relacionados con la Mención es una cuarta parte de la formación total, los profesionales pasan de ser especialistas a generalistas y dentro del Estado no existe una estructura común de las Menciones (López Pastor y Monjas Aguado, 2007; Serrano Sánchez et al., 2007; Arufe Giráldez y Lera Navarro, 2011).

“Se supone que la convergencia europea debería hacernos avanzar hacia un mayor grado de conexión y coherencia entre las necesidades educativas reales y las competencias y conocimientos que deben poseer los profesionales que van a trabajar en las escuelas” (López Pastor y Monjas Aguado, 2007, p.66), sin olvidar que “gran parte del éxito (o fracaso) de los cambios educativos depende de la capacidad de hacer partícipes y de implicar a sus protagonistas en el proceso de cambio” (Herrada Valverde, 2013, p. 44).

Finalmente, se dejan las puertas abiertas para seguir analizando el Plan de Estudios vigente en la Mención de Educación Física del Grado en Educación Primaria. De acuerdo con Loza Olave, (1998), se considera que las conclusiones obtenidas en este trabajo, no deben tomarse como definitivas, sino como el inicio de un largo camino de reflexión, el cual se llegue a retomar en un futuro, introduciendo otros aspectos de juicio que permitan seguir investigando el porqué de los resultados obtenidos.

Una línea de investigación que se podría realizar a partir de este trabajo, sería analizar los datos resultantes según el rol de los sujetos con la finalidad de observar las diferencias

entre el profesorado y el colectivo estudiantil, así como examinar las diferencias que existen entre el alumnado encuestado que cursa la Mención de Educación Física u otra Mención.

Otro posible estudio sería comprobar si la enseñanza de la Educación Física escolar mejora cuando la imparten graduados de Educación Física que han tenido una formación inicial con el plan de estudios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Esa futura línea de investigación junto con el presente trabajo serían una buena combinación para lograr el propósito de cualquier estudio en el ámbito educativo, ya que según Repetto y Marreno, (como se cita en Guillén, 2005), “en el ámbito educativo, investigar es una actividad sistemática y planificada cuya finalidad es proporcionar información para la toma de decisiones, con vistas a mejorar o innovar la educación” (p.208).

Referencias bibliográficas

1. Arufe Giráldez, V. y Lera Navarro, A. (2011). Breve informe de la estructura académica del Grado en Educación Primaria en la Universidad de A Coruña. En V. Arufe Giráldez, A. Lera Navarro, L. Varela Garrote, y R. Fraguera Vale, *La Mención de Educación Física en el Grado de Educación Primaria* (15-35). A Coruña: Sportis.
2. Arufe Giráldez, V., Lera Navarro, A. y Varela Garrote, L. (2009). La mención de Educación Física en el título de grado de Educación Primaria. En V. Arufe Giráldez, A. Lera Navarro, R. Fraguera Vale y L. Varela Garrote, *La Educación Física en la sociedad actual* (13-30). Sevilla: Wanceulen.
3. Barreiro García, J.S. y Martínez Seijas, M.P. (abril, 2015). Punto de vista del maestro de Educación Física y su futuro: un estudio de la opinión de los alumnos. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, 20. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd203/maestro-de-educacion-fisica-y-su-futuro.htm>
4. Blández Álvarez, Julia. (2005). *La asignatura de Educación Física Base y una propuesta de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: INDE.

Artículo Original. Estudio descriptivo sobre la formación inicial de los/as maestros/as de Educación Física Escolar

Vol. II, nº. 2; p. 188-205, Mayo 2016. A Coruña. España ISSN 2386-8333

5. BisquerraAlzina, R. (coord.), Dorio, I., Gómez, J., Larrote, A., Martínez, F., Massot, I.,... Vilà, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
6. Coterón López, J., Franco Álvarez, E. y Gil Ares, J. (2012). Opinión del alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 23 (1), 191-206.
7. Damos respuesta a tus dudas (24 de marzo del 2015). Recuperado de: http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/damos_respuestas.pdf
8. [Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B.,... Nanzhao, Z. \(1996\). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana: Ediciones UNESCO.](#)
9. [García Sanz, M.P., Martínez Clares, P. \(coords.\), Chacón Jiménez, F., Crespo Sánchez, F.J., García Meseguer, M., Hernández Huescar, J.M.,...Solano Fernández, I.M. \(2012\). *Guía práctica para la realización de Trabajos Fin de Grado y Trabajos Fin de Máster*. Murcia: Universidad de Murcia.](#)
10. [Guillén Correas, R. \(2005\), *La innovación educativa en la docencia universitaria mediante la investigación colaborativa y la interrelación de contenidos de Educación Física*. \(Tesis Doctoral, Universidad de Lleida, 2002\). Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8289/trgc1de2.pdf;jsessionid=6A5244F734C08DC16AA3AEE75AA9CED2.tdx1?sequence=1>](#)
11. Herrada Valverde, R.I. (2013). Opiniones del alumnado de magisterio sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6 (11), 36-45.
12. López Pastor, V.M. y Monjas Aguado, R. (2007). ¿Dónde quedará la Educación Física? Reflexiones sobre su más que posible minimización en la formación inicial del profesorado en nuestro país. [Edición especial]. *Revista Española de Educación Física y Deporte*. (6 y 7), 61- 66.
13. Loza Olave, E. (1998). La opinión de nuestro alumnado sobre los métodos de enseñanza y sistemas de evaluación empleados en la especialidad de educación física

Artículo Original. Estudio descriptivo sobre la formación inicial de los/as maestros/as de Educación Física Escolar

Vol. II, nº. 2; p. 188-205, Mayo 2016. A Coruña. España ISSN 2386-8333

de los estudios de magisterio. *Contextos Educativos: Revista De Educación*, (1), 163-176.

14. Madrid Izquierdo, J.M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio*, (23), 49-68.
15. Medina Rebollo, D., Fernández Ozcorta, E. J., y Sáenz-López Buñuel, P. (2013). Visión de los maestros/as especialistas sobre la enseñanza de la educación física. *EmásF: Revista Digital De Educación Física*, (20), 28-46.
16. Mongue Miguel, J.J. (2005). Espacio Europeo Superior e implicaciones para las titulaciones de Magisterio en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-6. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778558>
17. Morales Gil, F.J., Pardo Rojas, A. y Álvarez Carpio, B. (2010). El proceso de convergencia europea en la universidad española, un proyecto en la encrucijada. *XXI, Revista de Educación*, (12), 15- 27.
18. Muñoz Cantero, J. M., Rebollo Quintela, N., y EspiñeiraBellón, E. M. (2014). Percepción de competencias en el EEES: Análisis en el grado de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(3), 123-139.
19. Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de Diciembre 2007, 312, 1-4.
20. [Pérez Soto, J.J., y García Canto, E. \(2013\) Competencias básicas y Educación Física en primaria: una aclaración conceptual. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*. 5 \(3\), 229-250.](#)
21. [Quintanal Díaz, J., García Domingo, B. y Martínez García, M. \(2007\). El perfil docente: capacidades y funciones que se establecen en el marco del EEES. *Educación y Futuro*, 16, 131-152.](#)

Artículo Original. Estudio descriptivo sobre la formación inicial de los/as maestros/as de Educación Física Escolar

Vol. II, nº. 2; p. 188-205, Mayo 2016. A Coruña. España ISSN 2386-8333

22. Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de Octubre 2007, 260.
23. [Serrano Sánchez, J.A., Lera Navarro, A. y Contreras Jordán, O. \(2007\). Maestros generalistas vs especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista de Educación*, \(344\), 533-555.](#)
24. [Vila Pérez, M. \(2009\). El proceso de Bolonia desde las aulas, educación e intereses capitalistas. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, \(10\), 47-62.](#)