

Concepción del buen docente desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado de Educación Física

Autor: Eloy José Villaverde Caramés

Tesis doctoral UDC / 2019

Directores:

Miguel Ángel González Valeiro

María de los Ángeles Fernández Villarino

Programa de doctorado en Ciencias del Deporte, Educación Física y Actividad Física Saludable



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Acreditación de los directores

D. Miguel Ángel González Valeiro, Doctor en Ciencias de la Educación, profesor titular del Departamento de Educación Física y Deportiva de la Universidad de A Coruña; y Dña. María de los Ángeles Fernández Villarino, Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, profesora contratada doctora del Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Vigo.

Hacen constar:

Que el Graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte D. Eloy José Villaverde Caramés, ha realizado bajo su dirección el trabajo titulado «Concepción del buen docente desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado de Educación Física», el cual reúne todas las condiciones para ser defendido y optar al grado de Doctor en Ciencias del Deporte, Educación Física y Actividad Física Saludable.

En A Coruña, a 15 de Julio de 2019

D. Miguel Ángel González Valeiro

Dña. María de los Ángeles Fernández Villarino

*Dedicado a las dos mujeres más fuertes que conozco,
sin vuestro apoyo, energía y paciencia
esto no sería posible.*

Agradecimientos

En este apartado quisiera mostrar mi agradecimiento a aquellas personas que han contribuido, de una manera u otra, a la elaboración de este trabajo. Personalmente, considero que una tesis doctoral es una tarea que requiere mucha dedicación, esfuerzo y sacrificio; pero recorrer ese camino con gente que respalde tus progresos cambia esa perspectiva.

Me gustaría comenzar dando las gracias a mis directores de tesis Miguel Ángel González Valeiro, por confiarme la investigación de esta temática, enseñarme cómo abordarla, guiarme cuidadosamente durante todo el proceso, pero, sobre todo, por recuperarme en esta segunda etapa; y a María de los Ángeles Fernández Villarino, por contribuir enormemente a que cada uno de estos pasos se pudieran realizar, siendo un ejemplo de profesionalidad constante.

A los profesores María Belén Toja Reboredo, por esas sugerencias que mejoran notablemente la calidad de este trabajo; Joaquín Lago Ballesteros, por solventar aquellas dudas que tienen difícil respuesta; Francisco Carreiro da Costa, por ampliar mis conocimientos sobre esta área de estudio; y Joao Martins, por complementar esa labor a la perfección.

A mis compañeros del grupo de investigación Alba, Ari, Óscar y Pedro, por enriquecer esa atmósfera de trabajo, disfrutando de buenos momentos en jornadas de formación, cooperando conmigo para alcanzar las metas propuestas e interesándose por resolver las dificultades que me pudieran surgir conforme progresaba.

A mis amigos Andrea, Vanessa, Jesús, Sera, Ebe, Ana y Alba, por permanecer conmigo durante este proceso desde sus inicios, animándome durante su realización,

aconsejándome sabiamente en numerosas ocasiones y ayudándome a desconectar de los problemas cuando estos no parecían tener respuesta.

A mis amigos y compañeros de trabajo Ana, Leti, María, Cris, Paco y Marco, por comprender lo que significa este trabajo para mí, convivir con su presencia día tras día, fortaleciendo mi progreso continuamente y ofreciendo su apoyo en los momentos más críticos.

A Montse, porque sin ti esto no habría comenzado. Lograste lo más difícil, devolverme la ilusión, las ganas de seguir mejorando, hacer que crea más que nunca en mí mismo y, con la inestimable ayuda de Rumbo, sacarme una sonrisa aunque las cosas se torcieran. Nunca podré agradecer lo suficiente todo lo que hiciste por mí, pero si algo tenemos es tiempo, y ganas de vivirlo juntos.

A mi familia, por ser una pieza fundamental en mi vida, dejándome tomar las decisiones que me llevaron hasta aquí e inculcándome esa pasión por querer lograr mis metas. A mi hermano, por estar ahí cuando lo necesito, pase lo que pase; a mi padre, por enseñarme lo importante que es perseguir tus sueños, esforzándote al máximo en conseguirlos; y a mi madre, por luchar incansablemente durante todos estos años, renunciando a mucho para que nunca me faltara nada. Siempre merecedora de mi respeto y admiración, eres una inspiración para mí.

Gracias

Resumen

Esta tesis pretende analizar la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado de Educación Física sobre el término «buen docente» y su evolución durante las fases que comprenden la socialización profesional. En este estudio participaron: (1) 669 estudiantes de la Universidad de A Coruña y Universidad de Vigo que cursaban 1º, 4º de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas durante los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015; (2) 120 profesores de Educación Física de centros situados en el entorno de influencia de ambas universidades; y (3) 34 formadores de formadores de esas instituciones. Como instrumentos de recogida de información se emplearon tres cuestionarios semi-estructurados (uno para el alumnado de 1º y 4º de Grado, otro para los estudiantes de Máster y el tercero para los docentes de los centros de prácticas y formadores de formadores) con preguntas abiertas y cerradas, organizadas en 3 dimensiones para el alumnado en formación inicial (datos personales, caracterización biográfica y concepciones de la actividad profesional) y en 5 para los profesionales de la enseñanza media y superior (datos personales, caracterización biográfica, experiencias anteriores y presentes de enseñanza, concepciones de la actividad profesional y sobre la formación inicial en Educación Física y deporte). Los datos obtenidos se analizaron: (1) cuantitativamente, describiendo mediante frecuencias y porcentajes qué características se relacionan con un buen educador (capacidad científica, capacidad pedagógica, actitud profesional, rasgos de la personalidad, efectos del proceso, efectos del producto u orientaciones filosóficas), utilizando el Chi-cuadrado para valorar si existían o no diferencias significativas entre esas categorías y el grupo muestral, género e institución de los encuestados, así como la V de Cramer para cuantificar el grado de asociación entre los elementos del estudio mencionados; y (2) cualitativamente atendiendo, además de esos elementos, el número de atributos que recogen el pensamiento de los sondeados y su grado

de reflexión sobre este tópico. Los resultados destacan la actitud profesional como el rasgo predilecto entre los participantes, no encontrando ese consenso cuando se trata de resaltar la importancia del resto de categorías. Se muestran relaciones de dependencia entre las características que encarnan a un buen docente y el grupo muestral, género e institución de los encuestados. Los profesionales justifican mejor sus respuestas, describiendo o profundizando sus impresiones, mientras que los estudiantes universitarios tienden a enumerar o describir los atributos que consideran esenciales en un buen profesor. En ambos casos se ratifican diferencias entre los sondeados según los elementos del estudio. Como conclusión, la falta de acuerdo entre los grupos implicados no permite garantizar que la preparación que reciben las futuras generaciones de profesorado pueda cambiar sus concepciones previas sobre qué representa ser un buen docente. En este sentido, se recomienda la creación de comisiones de enseñanza superior, recogiendo las opiniones de los educadores y proporcionando más coherencia a la formación inicial.

Resumo

Esta tese pretende analizar a perspectiva dos participantes no proceso de formación do profesorado de Educación Física sobre o termo «bo docente» e a súa evolución durante as fases que comprenden a socialización profesional. Neste estudo participaron: (1) 669 estudantes da Universidade da Coruña e Universidade de Vigo que cursaban 1º, 4º de Grao en Ciencias da Actividade Física e o Deporte e o Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensino de Idiomas durante os cursos académicos 2013-2014 e 2014-2015; (2) 120 profesores de Educación Física de centros situados na contorna de influencia de ambas universidades; e (3) 34 formadores de formadores desas institucións. Como instrumentos de recollida de información empregáronse tres cuestionarios semi-estruturados (un para o alumnado de 1º e 4º de Grao, outro para os estudantes de Máster e o terceiro para os docentes dos centros de prácticas e formadores de formadores) con preguntas abertas e pechadas, organizadas en 3 dimensións para o alumnado en formación inicial (datos persoais, caracterización biográfica e concepcións da actividade profesional) e en 5 para os profesionais da ensinanza media e superior (datos persoais, caracterización biográfica, experiencias anteriores e presentes de

ensino, concepcións da actividade profesional e sobre a formación inicial en Educación Física e deporte). Os datos obtidos analizaronse: (1) cuantitativamente, describindo mediante frecuencias e porcentaxes que características relaciónanse cun bo educador (capacidade científica, capacidade pedagóxica, actitude profesional, trazos da personalidade, efectos do proceso, efectos do produto ou orientacións filosóficas), utilizando o Chi-cadrado para valorar se existían ou non diferenzas significativas entre esas categorías e o grupo muestral, xénero e institución dos enquisados, así como a V de Cramer para cuantificar o grao de asociación entre os elementos do estudo mencionados; e (2) cualitativamente atendendo, ademais deses elementos, o número de atributos que recollen o pensamento dos sondados e o seu grao de reflexión sobre este tópico. Os resultados destacan a actitude profesional como o trazo predilecto entre os participantes, non atopando ese consenso cando se trata de resaltar a importancia do resto de categorías. Móstranse relacións de dependencia entre as características que encarnan a un bo docente e o grupo muestral, xénero e institución dos enquisados. Os profesionais xustifican mellor as súas respostas, describindo ou profundando as súas impresións, mentres que os estudantes universitarios tenden a enumerar ou describir os atributos que consideran esenciais nun bo profesor. En ambos os casos ratifícanse diferenzas entre os sondados segundo os elementos do estudo. Como conclusión, a falta de acordo entre os grupos implicados non permite garantir que a preparación que reciben as futuras xeracións de profesorado poida cambiar as súas concepcións previas sobre o que representa ser un bo docente. Neste sentido, recoméndase a creación de comisións de ensino superior, recollendo as opinións dos educadores e proporcionando máis coherencia á formación inicial.

Abstract

This thesis pretends to analyze the perspective of the participants in the Physical Education teacher training process about the term «good teacher» and its evolution during the phases of professional socialization. In this study participated: (1) 669 students of the universities of A Coruña and Vigo enrolled in 1st, 4th of Degree in Physical Activity and Sport Sciences and the Master´s Degree in Compulsory Secondary Teachers, Upper Secondary Education, Professional Training and Language Teaching during the academic courses 2013-

2014 and 2014-2015; (2) 120 Physical Education teachers of centers located in the field of influence of both universities; and (3) 34 trainers of trainers of those institutions. Three semi-structured questionnaires were used as information collection instruments (one for the 1st and 4th Degree students, another for the Master students and the third one for the internship centers teachers and trainers of trainers) with open and closed questions, organized in 3 dimensions for students in initial training (personal data, biographical characterization and professional activity conceptions) and 5 dimensions for secondary and higher education professionals (personal data, biographical characterization, previous and present teaching experiences, professional activity conceptions and Physical Education initial training and sport conceptions). The data obtained were analyzed: (1) quantitatively, describing with frequencies and percentages which characteristics are related to a good educator (scientific capacity, pedagogical capacity, professional attitude, personality traits, process effects, product effects or philosophical orientations), it was used the Chi-square to assess the existence of significant differences between those categories and the sample group, gender and the institution of the respondents, as well as Cramer's V to quantify the degree of association between the aforementioned study elements; and (2) qualitatively attending, in addition to these elements, to the number of attributes that reflect the concept of those surveyed and their profoundness of reflection about this topic. The results outstand the professional attitude as the favorite feature among the participants, not finding that consensus when it comes to outstand the importance of the other categories. Dependence relationships are shown between the characteristics that embody a good teacher and the sample group, gender and institution of the surveyed. Professionals justify better their answers, describing or delving into their conceptions, while university students tend to list or describe the essential attributes in a good teacher. In both cases, the differences between surveyed are confirmed according to the elements of the study. In conclusion, the lack of agreement between the groups involved does not guarantee that the preparation received by future generations of teachers can change their previous conceptions of what it means to be a good teacher. In this regard, the creation of higher education commissions is recommended, gathering the opinions of educators and providing more coherence to initial training.

Índice de contenidos

Introducción	25
1 Marco teórico.....	29
1.1 Los modelos de formación docente	29
1.1.1 Modelos reconocidos en el ámbito educativo	30
1.1.2 Modelos reconocidos en la EF.....	32
1.2 La formación del profesorado de EF.....	34
1.2.1 La formación inicial	34
1.2.2 La formación permanente.....	37
1.3 El buen profesor de EF en la enseñanza secundaria.....	40
1.3.1 Qué importancia tiene ser un buen profesor	41
1.3.2 El significado del término «buen docente».....	42
1.3.3 Revisión de la literatura sobre las características de un buen docente	44
2 Marco metodológico.....	57
2.1 Formulación del problema	57
2.2 Objetivos	58
2.3 Diseño	59

2.4	Elementos del estudio	60
2.5	Grupos muestrales.....	61
2.6	Instrumento.....	63
2.6.1	Estructura de los cuestionarios	64
2.6.2	Proceso de elaboración de los cuestionarios.....	65
2.6.3	Selección de las unidades de codificación	68
2.7	Procedimiento	70
2.8	Análisis de los datos	70
3	Resultados.....	71
3.1	Estudio 1. Concepciones del alumnado en formación inicial, del profesorado en ejercicio y de los formadores de formadores sobre lo que significa ser un buen profesor de EF en enseñanza secundaria.....	71
3.1.1	Resultados en función del grupo muestral.....	72
3.1.2	Resultados en función del género.....	74
3.1.3	Resultados en función de la institución	78
3.1.4	Relaciones entre los elementos del estudio	82
3.2	Estudio 2. Análisis del discurso del alumnado en formación inicial, del profesorado en ejercicio y de los formadores de formadores sobre lo que representa ser un buen profesor de EF en enseñanza secundaria	97
3.2.1	Resultados en función del grupo muestral	98
3.2.2	Resultados en función del género.....	104
3.2.3	Resultados en función de la institución	112

4	Discusión	121
5	Conclusiones	131
6	Limitaciones y perspectivas de futuro	135
7	Bibliografía	139
8	Anexos	161
	Anexo I. Cuestionario dirigido al alumnado de 1G y 4G	161
	Anexo II. Cuestionario dirigido al alumnado de FM.....	166
	Anexo III. Cuestionario dirigido al profesorado de EF y formadores de formadores	171
	Anexo IV. Estadísticos descriptivos del estudio 1.....(en formato digital)	

Índice de tablas

Tabla 1.	Artículos seleccionados en la revisión sistemática	48
Tabla 2.	Distribución de la población objeto de estudio	62
Tabla 3.	Distribución de los grupos muestrales	63
Tabla 4.	Dimensiones en el cuestionario del alumnado de 1G y 4G.....	64
Tabla 5.	Dimensiones en el cuestionario del alumnado de FM	64
Tabla 6.	Dimensiones en el cuestionario del profesorado de EF y de los formadores de formadores	65
Tabla 7.	Categorización de los ítems «describe que es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria».....	67
Tabla 8.	Valoración del índice kappa de Cohen.....	68
Tabla 9.	Distribución de las unidades de codificación	69
Tabla 10.	Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en función del grupo muestral.....	73
Tabla 11.	Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en el género femenino	77
Tabla 12.	Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en el género masculino	77

Tabla 13. Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en la UDC y su entorno de influencia.....	81
Tabla 14. Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en la UVIGO y su entorno de influencia.....	81
Tabla 15. Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Capacidad científica	83
Tabla 16. Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: intervención	84
Tabla 17. Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Rasgos de la personalidad	84
Tabla 18. Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: generales.....	85
Tabla 19. Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: específicos	86
Tabla 20. Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: aptitud física	87
Tabla 21. Relación entre el género del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: planificación	89
Tabla 22. Relación entre el género del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: intervención.....	89
Tabla 23. Relación entre el género del participante con la elección del atributo Actitud profesional	90
Tabla 24. Relación entre el género del participante con la elección del atributo Rasgos de la personalidad.....	92

Tabla 25. Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: planificación.....	93
Tabla 26. Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: evaluación	93
Tabla 27. Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Actitud profesional.....	94
Tabla 28. Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Rasgos de la personalidad	95
Tabla 29. Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Efectos del proceso.....	95
Tabla 30. Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Efectos del producto generales	96
Tabla 31. Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Efectos del producto: aptitud física	97
Tabla 32. Distribución de las unidades de codificación en función del grupo muestral	98
Tabla 33. Distribución de las unidades de codificación en el género femenino	104
Tabla 34. Distribución de las unidades de codificación en el género masculino	108
Tabla 35. Distribución de las unidades de codificación en la UDC y su entorno de influencia	113
Tabla 36. Distribución de las unidades de codificación en la UVIGO y su entorno de influencia	117

Índice de figuras

Figura 1.	Diagrama de flujo de la estrategia de búsqueda realizada.....	46
Figura 2.	Elementos del estudio.....	60
Figura 3.	Selección de las unidades de codificación.....	69
Figura 4.	Distribución de las unidades de codificación en función del grupo muestral	99
Figura 5.	Distribución de las unidades de codificación en el género femenino	105
Figura 6.	Distribución de las unidades de codificación en el género masculino	109
Figura 7.	Distribución de las unidades de codificación en la UDC y su entorno de influencia	113
Figura 8.	Distribución de las unidades de codificación en la UVIGO y su entorno de influencia	117

Lista de abreviaturas

- Actividad física (AF)
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC)
- Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD)
- Educación Física (EF)
- Educación, Salud y Actividad Física: Estudios de Género (ESAFEX)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- Final del Máster (FM)
- Formación Profesional (FP)
- Hombre (H)
- Mujer (M)
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE)
- Organización Mundial de la Salud (OMS)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
- Universidad de A Coruña (UDC)
- Universidad de Vigo (UVIGO)
- 1º de Grado (1G)
- 4º de Grado (4G)

Introducción

La elaboración de esta tesis es fruto de un interés por mejorar mi formación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD), concretamente en el ámbito de la docencia en Educación Física (EF). Comparando posibles líneas de investigación que se adecuaran a la consecución de esta meta, me decanté por el grupo de investigación «Educación, Salud y Actividad Física: Estudios de Género» (ESAFEX), adscrito a la Facultad de Ciencias del Deporte y la EF de la Universidad de A Coruña (UDC).

Mi inclinación hacia el estudio de la formación del profesorado en EF y encontrar una definición que reproduzca el significado de «buen docente» en esta área fueron las principales razones por las que escogí el proyecto «Socialización profesional en EF», estableciendo contacto con candidatos que impartirán esta asignatura en el futuro, profesorado en ejercicio y formadores de formadores.

En un sentido estrictamente científico, la preferencia por esa vía surge como consecuencia de: (1) el desacuerdo encontrado en la literatura entre formadores de formadores en sus intentos por describir qué es un buen profesor de EF, y (2) la confrontación en los programas de formación docente sobre cuáles son las competencias relacionadas con este concepto. Contribuir a despejar esa incertidumbre podría tener una repercusión directa en la enseñanza, mejorando la formación y preparación del profesorado de EF e integrando en la misma a profesionales comprometidos con su actividad docente.

Considerando estos antecedentes, nuestro problema de investigación está orientado al estudio de cómo la socialización profesional y los distintos modelos formativos modifican las concepciones que poseen las futuras generaciones de profesorado de EF, en comparación con las de docentes inmersos en la profesión y formadores de formadores. Para abordar esta cuestión, el trabajo que se presenta a continuación tiene como propósito analizar la

perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado de EF (alumnado en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores) sobre el término «buen docente» y su evolución durante las fases que comprenden la socialización profesional.

Teniendo en cuenta este objetivo, resulta necesario crear una propuesta que ubique la problemática presentada, proporcione los medios para dar respuesta a la misma, interprete los resultados obtenidos y ofrezca soluciones que permitan mejorar nuestra profesión en el futuro. La presente tesis trata de cubrir esos aspectos, organizando su estructura en ocho capítulos.

En el capítulo 1 se recoge el marco teórico. Este apartado hablará sobre: (1) los modelos de formación docente que poseen mayor protagonismo en la preparación del profesorado, desde una perspectiva más genérica hasta nuestro ámbito de estudio; (2) la formación docente recibida en EF, haciendo alusión a la teoría de la socialización ocupacional y los desafíos a los que se enfrenta la formación inicial y permanente del profesorado; y (3) el buen profesor de EF en enseñanza secundaria, destacando la importancia que tiene la presencia de profesionales competentes en esta asignatura, qué se entiende por el término «buen docente» y cuáles son las características que se ciñen a ese concepto.

En el capítulo 2 se describe el marco metodológico. En este punto se dan a conocer los procedimientos racionales empleados para responder al objeto de estudio, detallando el problema de investigación, las metas que se pretenden alcanzar, el diseño seleccionado, los elementos de estudio identificados en el trabajo, los participantes que han intervenido, los instrumentos de recogida de datos, el proceso que se ha seguido para obtener esa información y cómo se ha realizado su análisis.

En el capítulo 3 se presentan los resultados de los dos estudios que conforman este documento. El primero, de carácter cuantitativo, pretende conocer la concepción del alumnado universitario, profesorado en ejercicio y formadores de formadores sobre lo que representa ser un buen profesor de EF en enseñanza secundaria. El segundo, de naturaleza más cualitativa, evalúa el discurso de los grupos sobre esta cuestión.

En el capítulo 4 se muestra la discusión. En esta sección se comparan los resultados obtenidos en los dos estudios realizados con datos procedentes de otros trabajos que

analizaron ese tópico previamente, destacando qué aspectos nos unen y cuáles marcan la diferencia con nuestras apreciaciones. Cotejar esta información permitirá dar más consistencia a todo el trabajo, además de facilitar la orientación que deberían tomar futuros estudios en torno a esta temática.

En el capítulo 5 se relatan las conclusiones. Basándonos en los resultados obtenidos, así como en la transferencia que tiene la investigación realizada en la actividad profesional del docente, en este fragmento se recogen propuestas para mejorar la preparación del mismo en EF. Ese interés tiene como finalidad optimizar el rol del profesorado en la enseñanza, pudiendo este tener acceso a una preparación acorde a las demandas del sistema educativo.

En el capítulo 6 se narran las limitaciones y perspectivas de futuro. En este apartado se recogen las debilidades acontecidas en el desarrollo de la tesis, con la intención de que estas sean contempladas y enmendadas en la realización de futuros estudios. Adicionalmente, se recomienda el tratamiento de posibles líneas de investigación que puedan proporcionar información relativa al trabajo presentado, complementando el mismo e intentando responder de manera competente aquellas cuestiones que giran en torno a la temática examinada.

En el capítulo 7 se incluyen las referencias bibliográficas. En este punto se enumeran las publicaciones de autores que ahondaron previamente este campo de estudio, caracterizadas por su relevancia y que anteceden la elaboración de este proyecto. Su aportación ha contribuido a la reflexión de la problemática presentada, además de posibilitar la discusión entre los hallazgos obtenidos en sus investigaciones con los resultados recogidos en este documento.

Finalmente, en el capítulo 8 se añaden los anexos. En esta sección se especifican, de manera minuciosa, los tres cuestionarios que se emplearon para la recogida de información. El primero, administrado a alumnado que cursa el Grado en CCAFD; el segundo, dirigido a estudiantes que finalizan su formación en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, Formación Profesional (FP) y Enseñanza de Idiomas (itinerario en EF); y el tercero, entregado a profesorado de EF en

enseñanza secundaria y formadores de formadores en enseñanza superior. Posteriormente, en formato digital, se mostrarán los estadísticos descriptivos correspondientes al estudio 1.

Capítulo 1

Marco teórico

La elaboración de este capítulo tiene como protagonista al profesorado de EF. Su estructura tiene como misión conocer aspectos de su preparación, además de estudiar la incidencia que tiene la misma en la configuración de buenos profesionales en este ámbito. El creciente interés hacia un modelo ecológico en la enseñanza secundaria, requiriendo la presencia de docentes cualificados que cooperen con su alumnado en la creación de un buen ambiente de aprendizaje, es la razón que incita el estudio de esta temática.

1.1 Los modelos de formación docente

La esencia de la formación radica en el diseño de escenarios donde los aprendices puedan interactuar y estudiar de qué manera aprenden. Un modelo de enseñanza no deja de ser una descripción de un ambiente de aprendizaje, el cual proporciona las herramientas necesarias para que el educando adquiera los conocimientos relacionados con su formación (Joyce, Weil y Calhoun, 2002).

Son numerosos los modelos de formación docente que han surgido con el paso de los años. La interpretación de cada uno de ellos no debería realizarse de forma aislada, más si tenemos en cuenta que pueden contener contradicciones o diferencias en su delimitación o coexistir unos con otros en el tiempo, complementándose en sus intentos por comprender las funciones y exigencias atribuidas al docente (De Lella, 2003). Con la intención de conocer su estructura, se hará un recorrido por los modelos que han tenido mayor acogida en la preparación del profesorado, en el ámbito educativo y en la EF en particular.

1.1.1 Modelos reconocidos en el ámbito educativo

El estudio de los modelos de formación del profesorado ha despertado interés desde hace décadas. Joyce (1975) distingue la existencia de cinco modelos: (1) modelo tradicional, basado en la separación entre la teoría y la práctica, con un currículo normativo, encaminado a las disciplinas y en oposición de los cuatro movimientos que se mencionan en los siguientes puntos; (2) movimiento de orientación social, presentando una visión constructivista del conocimiento, con una orientación hacia la resolución de problemas; (3) movimiento de orientación académica, centrado en el conocimiento específico de la asignatura a impartir por el docente, siendo el dominio de esos contenidos lo que determina su rendimiento en la enseñanza; (4) movimiento de reforma personalista, otorgando más importancia a la optimización y liberación de la personalidad del profesorado, primando sus aspectos socio-afectivos en el mantenimiento de buenas relaciones con el alumnado; y (5) movimiento de competencias, tratando de adquirir capacidades, destrezas y habilidades específicas del educador, siendo esta acción determinante en su éxito pedagógico.

En la década de los ochenta destacamos el estudio realizado por Zeichner (1983), haciendo referencia a los modelos de formación docente con el término paradigmas. Este autor propone cuatro paradigmas en su concepción de la preparación del profesorado: (1) tradicional o artesano, entendiendo la enseñanza como un oficio que debe aprender el aspirante, siendo su profesorado el encargado de transmitir conocimientos propios del mismo; (2) conductista, con una enseñanza respaldada por la evidencia científica, desarrollando competencias acordes a la profesión y actualizando la preparación docente con formación rigurosa y de calidad; (3) personalista, dirigido hacia la maduración del candidato, con un profesorado que orienta su aprendizaje; y (4) dirigido a la indagación, definiendo a futuros docentes como sujetos reflexivos y críticos con su adquisición de conocimientos.

Al comienzo de los años noventa, Feiman-Nemser (1990) diferencia cinco orientaciones en la formación, mencionadas posteriormente en la obra de Marcelo (1994): (1) académica, resaltando el rol del profesorado como especialista en uno o varios campos, dominando los contenidos que imparte; (2) tecnológica, destacando la importancia de aquellas destrezas necesarias en la enseñanza, como consecuencia de la investigación proceso-producto; (3) personalista, enfocada hacia el comportamiento del futuro docente, así como

la relación que se establece entre su propia percepción y su comprensión de la situación en la que se halla inmerso; (4) práctica, dando protagonismo a la experiencia como fuente de conocimiento sobre la enseñanza y el aprender a enseñar; y (5) social-reconstruccionista, con un profesorado reflexivo que trata de desarrollar prácticas educativas más justas y democráticas, comprometiéndose con los valores propios de su tiempo.

En ese mismo período, Imbernón (1994) distingue seis modelos en la formación docente: (1) de formación orientado individualmente, donde el profesorado es el encargado de planificar las actividades y contenidos que considera necesarios; (2) de observación y/o evaluación, definido por una vocación retroalimentadora de las funciones que desarrolla el docente en el aula, con la intención de favorecer el aprendizaje del alumnado; (3) de desarrollo y mejora, caracterizado por un educador que se esfuerza en buscar soluciones a situaciones problemáticas que puedan sucederse en el escenario educativo; (4) de entrenamiento, defendiendo la necesidad de que el profesorado posea una actualización científica y didáctica acorde a la profesión; (5) de investigación, fomentando la dimensión artística del docente en su enseñanza, teniendo en cuenta que cada estudiante es irrepetible; y (6) de formación y cultura profesional, condicionando la identidad del profesorado según el contexto donde ejerce su labor, los compañeros de profesión que le rodean o las decisiones que recibe desde instancias superiores.

Señalando a otros autores de esa década, no podemos ignorar la visión integradora que poseen Porlán y Rivero (1998) sobre la preparación docente, analizando para cada modelo el desarrollo de un conocimiento determinado. Estos saberes se agrupan en tres grupos: (1) académico, donde la importancia reside en el saber profesional, teniendo el profesorado un conocimiento parcial de los contenidos sin asumir la dimensión práctica requerida en la profesión docente; (2) tecnológico, focalizado en la presencia de esa práctica, aprendiendo y dominando las habilidades y competencias concretas del educador; y (3) fenomenológico, primando la reflexión e intervención del profesorado sobre la planificación y el control de la acción educativa, con un protagonismo más destacado de lo procedimental sobre lo conceptual.

Concibiendo la formación docente bajo un modelo orientado hacia la profesionalización y la práctica reflexiva se destaca a Perrenoud (2001), quien determina las

siguientes condiciones en la preparación del candidato: (1) una transposición didáctica de competencias esenciales, encaminada a prácticas efectivas en la enseñanza y su dimensión reflexiva; (2) contar con un espacio adecuado para la adquisición de conocimientos, equilibrando los saberes a impartir con los que están descontextualizados; (3) una formación universitaria y profesional, liberada del academicismo clásico y de la obsesión prescriptiva de las escuelas; y (4) una formación alternada desde el inicio, con una fuerte articulación entre la teoría y la práctica.

Buscando tendencias en investigación del profesorado más recientes se observa el estudio de Cochran-Smith (2005), aglutinando la construcción y preparación docente desde tres grandes enfoques: (1) la formación como un problema de entrenamiento, considerando la enseñanza como una actividad de transmisión de técnicas, relacionándose la preparación y comportamiento del docente de forma lineal; (2) la formación como un problema de aprendizaje, concibiendo al educador como alguien profesional, conocedor de la materia, de su pedagogía, con capacidad para tomar decisiones y con interés por formarse continuamente; y (3) la formación como un problema de gestión, identificando qué parámetros de la política formativa pueden ser controlados por las instituciones, el estado y cuáles tienen un impacto positivo en la evaluación del futuro profesorado.

Pretendiendo estudiar la relación entre teoría y práctica en la formación docente, Pérez Gómez (2010) distingue dos modelos epistemológicos: (1) una concepción simplista de la pedagogía, caracterizada por una transmisión unidireccional de la información por parte del profesorado, impartiendo un currículo y conocimientos cerrados con ausencia de sentimientos, valores o sesgos; y (2) una concepción más constructivista, entendiendo la formación docente como un proceso permanente de reconstrucción social, reestructuración continua de los modos de renovación, comprensión y actuación, a raíz de las situaciones acontecidas durante la experiencia personal y profesional del sujeto.

1.1.2 Modelos reconocidos en la EF

En el ámbito específico de la EF no es hasta la década de los noventa cuando comienzan a surgir los primeros modelos de formación docente. Hasta ese momento la

preparación de su profesorado estuvo condicionada por la realización de investigaciones más genéricas en el escenario educativo que, si bien han servido de base, en ocasiones se han caracterizado por su descontextualización (Toja, 2001).

En la formación del profesorado de EF, Bain (1990) defiende la existencia de tres posiciones teóricas: (1) un paradigma conductista, con una orientación tecnológica, basada en el entrenamiento de habilidades de enseñanza que faciliten el aprendizaje del aspirante; (2) la teoría de la socialización ocupacional, cimentada en la formación del candidato a través de las experiencias que ha tenido a lo largo de su vida, desde la EF recibida hasta las relaciones establecidas con profesorado, entrenadores, compañeros y familiares; y (3) la teoría crítica, caracterizada por una formación que va más allá de aspectos pedagógicos, abarcando temas sociales, éticos, morales y políticos relacionados con la docencia.

Posteriormente, Del Villar (1997) propone tres modelos de investigación en la formación de este colectivo: (1) técnico, donde el futuro profesorado adquiere y mejora competencias de enseñanza observadas durante su preparación, garantizando una intervención eficaz cuando ejerza su profesión; (2) cognitivo-reflexivo, siendo el comportamiento docente consecuencia de un proceso de pensamiento, reflexión y toma de decisiones; y (3) socio-crítico, centrado en una formación que favorece la capacidad de reflexión sobre la práctica y realidad social del aspirante, manteniendo este una actitud de continua crítica constructiva.

En la misma línea de los estudios realizados por estos autores se encuentra Tinning (2006), quien distingue fundamentalmente cuatro orientaciones en la formación del profesorado de EF: (1) conductista, haciendo hincapié en el aprendizaje de habilidades técnicas de enseñanza del candidato; (2) personalista, interesada en el carácter más humano del docente, buscando su desarrollo íntimo como individuo; (3) tradicional-artística, preparando a las nuevas generaciones de profesorado de acuerdo a los requisitos demandados en el actual sistema educativo; e (4) investigación crítica, desafiando a este sistema donde sea preciso, especialmente ante injusticias sociales, poder u opresión de las instituciones.

Analizando la complejidad de los programas de formación en EF, Wallian y Chang (2013) diferencian tres modelos en la preparación docente: (1) de compañía, donde los

conocimientos adquiridos por el aspirante están sujetos a las enseñanzas de profesorado experto en el ámbito, quien forma parte de la empresa o gremio elegido por el candidato; (2) organizador de pruebas, caracterizado por la simulación de escenarios donde el futuro docente tenga que tomar decisiones y, como consecuencia de las mismas, planifique posteriormente sus acciones minimizando o previniendo efectos adversos que pudieran desencadenarse en contextos similares; y (3) practicante reflexivo, centrado en el desarrollo del ingenio o creatividad del profesorado, aprendiendo de la experiencia y resolviendo problemas que surgen en su actividad profesional.

1.2 La formación del profesorado de EF

El profesorado representa uno de los elementos más importantes del proceso educativo. No se puede contemplar una mejora en la educación sin cuidar el desarrollo profesional de este colectivo. Su formación contribuirá a la adquisición de conocimientos de carácter cognitivo, personal y social, estableciendo y sosteniendo relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (Imbernón, 2017). Simultáneamente, dicha preparación ha de responder a las necesidades educativas que demanda la sociedad, favoreciendo el desarrollo de profesionales competentes.

La enseñanza que recibe el docente debería ser ejemplar, permitiéndole garantizar una educación de calidad en el alumnado (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005), y resolver la discontinuidad existente entre la formación inicial y la formación permanente (Marcelo, 2009; Vez y Montero, 2005). Esta sección pretende describir la importancia de ambas fases en la mejora docente en la EF, los desafíos a los que se enfrentan y qué recomendaciones podrían ser de interés para optimizar su funcionamiento en el futuro.

1.2.1 La formación inicial

La mejora en la educación de los escolares viene determinada, junto a otros factores, por la cualificación y el compromiso de su profesorado. La formación inicial que recibe este colectivo debería potenciar la adquisición de conocimientos y competencias, asumiendo el

docente una función educadora, más allá de la enseñanza de una asignatura en particular (Bolívar, 2007). Sin embargo, la enseñanza no resulta tarea sencilla, y menos todavía la preparación de su profesorado, requiriéndose más investigación que proporcione conocimientos y determine qué necesidades son prioritarias en la formación de nuevos aspirantes a ejercer la docencia en EF (Romero, 2004).

Focalizando nuestro interés en ese ámbito, Carreiro da Costa, González Valeiro y González Villalobos (2016) señalaron como principales desafíos en la formación inicial: (1) conocer las características del alumnado que desea acceder a la profesión, (2) qué programas de formación son más adecuados, (3) cómo definir e impartir la asignatura en dichos programas, y (4) qué características deben ser consideradas en los mismos.

Conocer las características del estudiante que desea ser profesor de EF es un aspecto esencial en los programas de formación, porque esto permite crear el entorno más propicio para su aprendizaje. En este sentido, resulta crucial tener constancia de sus primeros años de educación, donde el alumnado adquiere una visión de los valores profesionales relacionados con la enseñanza, como consecuencia de las experiencias y encuentros que mantiene con el profesorado, entrenadores, compañeros, madres y padres (Graber, Killian y Woods, 2016). Esta etapa se denomina aculturación, representando el primer contacto de los jóvenes con la profesión docente, así como el punto de partida de la teoría de la socialización ocupacional (Lawson, 1983a, 1983b; Lortie, 1975).

En una revisión de la literatura sobre esta temática, Richards, Templin y Graber (2014) reconocen las siguientes características en los futuros candidatos a ejercer la docencia en EF: (1) jóvenes con amplia experiencia deportiva, con familia involucrada en su práctica; (2) que reciben la influencia de otros agentes sociales, entre los que se destacan entrenadores, profesorado de EF, madres, padres y compañeros; (3) propensos a tener un miembro de la familia en el ámbito docente; y (4) con antecedentes de clase media trabajadora.

Una vez que el futuro candidato está interesado y decide inscribirse en un programa formativo iniciará una nueva etapa, conocida como socialización profesional, caracterizada por el mantenimiento y adquisición de valores, habilidades y conocimientos para enseñar

(Lawson, 1983b, 1986). Identificar qué programas de formación son más adecuados en este periodo es imprescindible, con el fin de mejorar la labor de los futuros docentes.

A pesar de no existir un modelo ideal de formación docente, Tannehill, Van der Mars y MacPhail (2013) ofrecen una serie de propuestas para aumentar la calidad de estos programas: (1) que sean coherentes en sus metas e implementación; (2) la necesidad de que su profesorado dedique tiempo suficiente a su planificación, aplicación y revisión; y (3) la importancia de la colaboración con otros miembros del ámbito educativo, involucrando la presencia de profesorado de EF actual, docentes de otras áreas, directores de centros escolares, otros formadores de formadores y organizaciones con metas afines hacia la enseñanza de esta materia.

La orientación que debe perseguir la enseñanza de la EF en la formación inicial es otro reto a tener en cuenta para mejorar la labor educativa de este colectivo en su futuro. Para Webster et al. (2015), las principales finalidades de la EF en la escuela son preparar a los jóvenes para ser activos en su madurez, proporcionándoles oportunidades de práctica suficientes que les permitan mantener un hábito y adoptar conductas de actividad física (AF) para mejorar su salud. En esta misma revisión se destacan las siguientes recomendaciones para el futuro educador durante su formación: (1) orientar la enseñanza de la asignatura hacia los comportamientos de los estudiantes, sus respuestas psicológicas y fisiológicas hacia la práctica de ejercicio; (2) incorporar contenidos relacionados con la nutrición y la AF para la salud; (3) abarcar otras áreas como la sociología, psicología y el dominio de un idioma extranjero, ante la creciente diversidad en las aulas; y (4) mantener la enseñanza de habilidades relacionadas con el conocimiento, gestión, currículo, medición y evaluación de la materia.

Del mismo modo que se incide en las características del alumnado cuando accede a un programa de formación, resulta clave conocer qué atributos deben ser considerados en estas formaciones. Con el propósito de responder a esta cuestión, Wiegand, Bulger y Mohr (2004) resaltaron las siguientes características en programas de formación inicial de calidad: (1) valorar el conocimiento de asignaturas complementarias, con la presencia de profesorado cualificado que se encargue de acotar su contenido a lo estrictamente relevante; (2) articular correctamente el currículo, implicando a docentes de educación general con otros propios

de la rama, y orientando la formación hacia un equilibrio entre lo que la EF podría ser y la realidad existente en la escuela; (3) mejorar el conocimiento pedagógico del contenido, organizando el mismo de forma secuencial de acuerdo a la evolución del alumnado; y (4) buenas prácticas de campo, siendo necesaria la participación de escuelas, organizaciones comunitarias y otros programas universitarios para su correcto desarrollo, contando con una supervisión conjunta de formadores de formadores y profesionales del sector que garanticen el buen hacer del futuro aspirante.

Para que el candidato desarrolle su labor de forma eficaz necesita adquirir los conocimientos, valores y habilidades propios de su puesto de trabajo. Ese proceso de aprendizaje, que se desarrolla en consonancia con la formación inicial recibida por el candidato y que continúa durante sus primeros años de profesión, se conoce como socialización organizacional, representando el último peldaño de la teoría de la socialización ocupacional (Lawson, 1983a, 1986). En esos inicios de profesión, el profesor novato observará y evaluará la cultura profesional en el ámbito docente, interpretando el significado de las personas y eventos que acontecen en la misma. Tendrá que buscar un equilibrio, defendiendo sus pensamientos y creencias ante los cambios que se encuentre y adaptándose a otros, desencadenados por el entorno, la relación con sus compañeros de trabajo, los estudiantes, las madres y los padres de estos (Schempp y Graber, 2015).

Lograr esa armonía entre lo aprendido y la realidad a la que se enfrenta el futuro docente es el reto que deben perseguir los programas de formación, fortaleciendo su figura de cara a su ejercicio profesional. Sin embargo, el bajo impacto que están teniendo estas formaciones frente a este cometido es una debilidad diagnosticada desde hace décadas (Lawson, 1986), que sigue reafirmandose con el paso del tiempo (Brouwer y Korthagen, 2005; Curtner-Smith, 2009).

1.2.2 La formación permanente

Estar actualizado constantemente en el ejercicio de la docencia es esencial. Una sociedad cambiante, las nuevas dimensiones en el desarrollo humano, el avance del conocimiento, las demandas éticas y políticas, el multiculturalismo, y las exigencias del

mundo laboral son, entre otras, muchas de las razones por las que se requiere una formación permanente (Santos, 2010). A pesar de que el profesorado reciba una formación inicial de calidad, esta no puede prepararlo para enfrentarse a todos los desafíos que se sucederán a lo largo de su carrera (Musset, 2010; Schleicher, 2012).

Imbernón (2017) ampara esa idea, resaltando la trascendencia que posee reciclarse continuamente: «sin formación permanente docente no hay futuro, lo que hay es rutina, desmoralización, aburrimiento y mala calidad de la enseñanza» (p. 79). Este desarrollo en la profesión es crucial en el crecimiento organizacional y en la mejora de la escuela, suponiendo un gran esfuerzo emocional e intelectual para su profesorado (Day y Sachs, 2004; Earley, 2010). Por tanto, es comprensible que la preparación que reciba el docente se caracterice por ser significativa, mejorando la eficacia del mismo en su intervención en el aula (Ko, Wallhead y Ward, 2006).

Estudiando esa mejora de la eficacia en la formación permanente en EF, Armour, Quennerstedt, Chambers y Makopoulou (2017) recomiendan en el avance profesional del educador: (1) reconocer la complejidad del proceso de aprendizaje; (2) comprender el contexto y los desafíos contemporáneos; (3) hallar un puente entre la investigación, la teoría y la práctica; y (4) nutrir el crecimiento del profesorado a lo largo de su carrera.

Durante su aprendizaje el docente no puede ser un sujeto pasivo. Makopoulou y Armour (2011b) consideran esa actitud como un factor inhibitor en la formación del profesorado, mermando su capacidad para progresar y cambiar sus prácticas. Cuando el docente se esfuerza por renovarse, se espera un crecimiento continuo en sus conocimientos, comprensiones y habilidades, asumiendo una posición más activa e implicada en su preparación (Petrie y McGee, 2012). El profesorado debería conceptualizar ese aprendizaje, concibiéndolo como un proceso intencionado, dinámico, social y activo. Para ello, es necesario que se desarrolle de manera efectiva, asentando su progreso en la reflexión e indagación, y creando su propio significado a través de la práctica que realiza (Parker y Patton, 2016, O´Sullivan y Deglau, 2006).

Ser un profesional reflexivo implica no solo la mera transmisión de conocimientos, sino el ser capaz de analizar críticamente el devenir de sus acciones, aprender de los errores

y encontrar soluciones al respecto. De esta forma, el sujeto crea nuevos saberes a partir de su pensamiento práctico, orientando la acción en la experiencia (Perrenoud, 2001; Schön, 1991). En este sentido, es fundamental comprender el escenario donde el profesorado de EF ejerce su labor. Kirk y MacDonald (1998) afirman que este colectivo aprende de manera más efectiva cuando se le brinda la oportunidad de interactuar con otras personas y con su entorno. La formación permanente tiene que contribuir al conocimiento de ese contexto, entendiéndolo, enfrentándose a los desafíos que se generen en el aula y creando propuestas que permitan la reflexión del docente (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014).

Reconocer las dificultades con las que se encuentra el profesorado como el punto de partida del proceso educativo significa adoptar un enfoque realista en su formación, interrelacionando la teoría con la práctica. Para Korthagen (2010), esta perspectiva se caracteriza por: (1) actuar sobre la base de situaciones reales, fruto de la inquietud del docente durante su preparación; (2) reflexionar sobre las experiencias vividas, interactuando con otros compañeros de profesión; (3) recibir una intervención guiada; y (4) reinventar continuamente los aprendizajes adquiridos. Sin embargo, a pesar de la influencia de la teoría y la práctica contemporánea en el crecimiento profesional y en el logro de experiencias exitosas en EF, los programas de actualización que recibe el profesorado siguen siendo ineficaces (Ha, Wong, Sum y Chan, 2008). Su diseño está dominado por la teoría, con una enseñanza de la práctica descontextualizada y ofreciendo pocas oportunidades para que el docente comparta sus preocupaciones con otros profesionales del sector, en contra de lo que se recomienda en la literatura (Armour y Yelling, 2004; Armour, Makopoulou y Chambers, 2012).

Esta circunstancia no puede suponer una barrera en la formación permanente. Para Makopoulou y Armour (2011a), esta debe caracterizarse por ofrecer oportunidades sistemáticas, significativas y personalizadas a su profesorado, con la intención de que este colectivo mantenga su compromiso con la enseñanza. Ward (2009) contempla tres modalidades de aprendizaje a lo largo de la carrera docente: (1) formal, basada en cursos o seminarios realizados en una institución educativa, impartidos por profesional cualificado; (2) no formal, relacionando la investigación y el aprendizaje, con una formación centrada en la escuela, la conexión entre esta y la universidad, la creación de redes de trabajo y de

comunidades de aprendizaje; e (3) informal, con una orientación más individual, donde el sujeto actualiza sus conocimientos a través de conversaciones con compañeros de profesión, compartiendo intereses con amigos u obteniendo información relevante desde diferentes fuentes (revistas, periódicos, televisión,...etc.). Considerando estas posibilidades formativas, Armour y Yelling (2004, 2007) resaltan la vía no formal e informal, más concretamente el aprendizaje colaborativo, como una de las opciones preferidas entre el profesorado de EF para progresar en su labor docente.

Ser consecuente con estas recomendaciones no es suficiente. En el panorama educativo, el impacto que está teniendo la formación permanente en la mejora del profesorado carece de evidencia sólida (Hill, Beisiegel y Jacob, 2013). En la misma tesitura se encuentra la EF, debiendo ajustar sus programas continuamente a los desafíos de la práctica, solicitando la presencia de docentes interesados en la investigación e innovación dentro de la escuela, y de formadores de formadores con buen conocimiento de la enseñanza que imparten (Tul y Kovac, 2017).

1.3 El buen profesor de EF en la enseñanza secundaria

Es incuestionable el papel que juega el docente en el aprendizaje de su alumnado, destacando su competencia y preparación como factores determinantes en la mejora de la calidad educativa (Mañú y Goyarrola, 2011). Sin embargo, esta labor representa mucha exigencia, no pudiendo garantizarse siempre la presencia de profesionales eficaces o mantener esa condición en el tiempo (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005).

A pesar de las directrices, estándares o competencias recomendadas desde diferentes organismos e instituciones en la configuración de buenos docentes, resulta prácticamente imposible encontrar una definición universal que comprenda la dimensión de ese término (Moore, 2004; Nóvoa, 2009). Este apartado pretende clarificar, en el ámbito de la EF, la relevancia que tiene ser un buen educador en la enseñanza, el significado que comprende este concepto y cuáles son las características que se relacionan con ese perfil.

1.3.1 Qué importancia tiene ser un buen profesor

El profesorado de EF se encuentra en un escenario donde: (1) prima la inactividad física como el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en todo el mundo (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2010); (2) los hábitos de AF que se adquieren durante la infancia pueden consolidarse en la edad adulta (Malina, 2014; Telama et al., 2014), siendo necesario promover una práctica suficiente en esa etapa; y (3) la juventud asiste obligatoriamente a la escuela.

Desde su ámbito de acción, la EF no puede ser ajena a esta realidad. Su protagonismo tiene que hacerse patente, asumiendo un rol fundamental en la promoción de un estilo de vida activo. Esa meta es ampliamente reconocida en diferentes investigaciones (McKenzie y Lounsbery, 2014; Tappe y Burgueson, 2004; Wallhead y Buckworth, 2004) y por numerosas organizaciones (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2014; National Association for Sport and Physical Education [NASPE], 2004; OMS, 2010).

En este sentido, los programas escolares en EF han manifestado un creciente interés en una enseñanza más orientada hacia el proceso, situando la propia práctica continuada de AF como prioridad, frente al desarrollo de la condición física del alumnado, una dirección más enfocada hacia el producto (Corbin, 2002). Para alcanzar ese fin, resulta necesario proporcionar una oferta de práctica suficiente, inclusiva, atractiva y dirigida a todos los perfiles (Anderssen, 1993; Lubans y Morgan, 2008).

No obstante, el escaso impacto que está brindando esta asignatura sobre (1) la actividad que realiza el alumnado fuera del centro educativo (Armour y Harris, 2013; Piéron, Ruiz y García Montes, 2008; Portman, 2003; Rikard y Banville, 2006), (2) los conocimientos que adquiere este colectivo en las clases sobre la relación entre AF y salud, y (3) la capacidad que poseen para organizar su propia práctica (Haslem, Wilkinson, Prusak, Christensen y Pennington, 2016; Keating et al., 2009; Stewart y Mitchell, 2003), muestran una realidad diferente, ejerciendo la EF una influencia mínima sobre el conocimiento y comportamiento de los estudiantes.

Pero esta crítica no solo corresponde al alumnado. En el foco docente, el profesorado en ejercicio parece poseer un conocimiento insuficiente sobre cómo alcanzar objetivos asociados a una EF relacionada con la salud (Alfrey, Cale y Webb, 2012; Cale, Harris y Duncombe, 2016). Esta situación es compartida por candidatos que finalizan su formación inicial en EF (Ribeiro et al., 2001; Harris, 2014) y por formadores de formadores, encargados de instruir a futuros aspirantes en este sector (McMullen, Van der Mars y Jahn, 2014).

No es de extrañar que estas dificultades puedan desencadenar consecuencias negativas en la enseñanza, teniendo en cuenta que la calidad de la misma está íntimamente ligada a la eficacia del docente (Darling-Hammond y Baratz-Snowden, 2005; Goe y Stickler, 2008) y esta, al mismo tiempo, es el resultado de la calidad de la formación que ha recibido (Carreiro da Costa, 2017). Preparar adecuadamente a profesionales competentes que puedan revertir esta tendencia, con la colaboración de otros agentes e instituciones, representa un requisito fundamental en la mejora educativa de los jóvenes.

1.3.2 El significado del término «buen docente»

Cuando se habla de un profesor competente, de éxito, es lo que tradicionalmente se conoce como «buen profesor». Blázquez (2013) distingue tres grandes tendencias sobre este término: (1) un enfoque prescriptivo, basado en que el aprendizaje del alumnado depende fundamentalmente de las características del buen docente, debiendo estas ser identificadas para su posterior adquisición a través del entrenamiento; (2) un enfoque inductivo, donde el comportamiento del alumnado es el protagonista y el profesorado es el encargado de crear las condiciones idóneas para que esa conducta del estudiante aparezca, propiciando el fomento de aprendices eficaces; y (3) un enfoque basado en competencias, donde se concibe al buen profesor como esa persona capacitada para la organización y el ejercicio del trabajo escolar desarrollado antes, durante y después de sus intervenciones.

Es irrefutable que un buen docente marca la diferencia, teniendo en alta estima la enseñanza y demostrando que esta se puede practicar adecuadamente (Benekos, 2016). Una cuestión difícil de abordar en el escenario educativo es conocer qué cualidades son imprescindibles en la configuración de ese perfil (Korthagen, 2004), resultando este

conocimiento clave si tenemos en cuenta que las creencias sobre los buenos profesores se forman a una edad temprana, manteniéndose en el tiempo incluso durante la preparación de los nuevos docentes (Murphy, Delli y Edwards, 2004).

En el ámbito de la EF esta problemática no pasa desapercibida. Han sido varios los trabajos que han tratado las características de lo que es un buen profesor, entre las que se destacan: (1) la capacidad científica, entendida como el conocimiento que posee el profesorado de su materia, los contenidos a transmitir en el aula y su interés por actualizarse permanentemente (González Villalobos, 2016); (2) la capacidad pedagógica, referida a habilidades relacionadas con la planificación de la asignatura según la especificidad del alumnado y el contenido tratado, la intervención en las sesiones y la evaluación llevada a cabo en las mismas (Reyno et al., 2013); (3) la actitud profesional, reflejo del correcto desempeño del docente en su labor, involucrándose al máximo en el desarrollo de sus funciones a lo largo de su carrera (Mawer, 1995); (4) los rasgos de la personalidad, representados por calificativos que definen el carácter del profesorado, así como su relación con el alumnado durante el desarrollo de la materia (Carreiro da Costa y Sá, 1999); (5) los efectos del proceso, correspondientes a las características de las lecciones que imparte el docente a su alumnado, con la intención de que este último adquiriera los conocimientos que se persiguen en la asignatura (McKenzie, 2007); (6) los efectos del producto, relacionados con la promoción de aprendizajes en el estudiante, ya sea de forma genérica, específica o sobre una aptitud física determinada (Alves, 2016); y (7) las orientaciones filosóficas, basadas en la fomento de valores que hace el profesorado en función de sus concepciones ideológicas, formadas en su día a día a través del contexto donde desarrolla su labor profesional (Green, 2000).

Considerando que la calidad del profesorado tiene incidencia directa en las oportunidades educativas que son ofrecidas al alumnado en las clases de EF (Piéron, 1998), no sería insólito pensar que la formación debería estar orientada hacia la comprensión y optimización de las características mencionadas, formando a «buenos profesores» en el futuro. Sin embargo, en la formación docente en EF este tópico permanece fragmentando, no hallando un consenso entre formadores de formadores sobre qué características deberían tener más cabida en los programas formativos, cuáles serían más deseables en el profesorado

y qué se entiende por un buen docente en EF. Esta preocupación es bien conocida desde el pasado (Mitchell, 1993; Williamson, 1988), pero continúa siendo objeto de estudio en la actualidad (Carreiro da Costa et al., 2016, Doan, 2013).

1.3.3 Revisión de la literatura sobre las características de un buen docente

La ausencia de una imagen única que retrate a un buen docente, un modelo de excelencia al que adherirse o sobre el que basar exclusivamente la enseñanza del profesorado son temas que siguen debatiéndose con el paso de los años (Arnon y Reichel, 2007; Booth y Coles, 2017). Con la intención de acercar posturas entorno a esta cuestión en el ámbito de la EF, se procedió a la realización una revisión de la literatura que precisara qué características se relacionaban con el término «buen profesor» en enseñanza secundaria, y qué importancia tenían de cara al profesional y su formación.

1.3.3.1 Estrategia de búsqueda

Se consultaron las bases de datos ERIC, Scopus, SportDiscus y Web of Science. Como palabras clave se utilizaron las siguientes: «physical education teachers», «high schools», «middle schools», «secondary schools», «competence», «effectiveness» y «efficacy». Dichas palabras se combinaron con operadores booleanos (AND, OR) dando como resultado la siguiente ecuación de búsqueda: «physical education teachers» AND («high schools» OR «middle schools» OR «secondary schools») AND («competence» OR «effectiveness» OR «efficacy»).

Una vez realizada la búsqueda, los resultados obtenidos fueron depurados mediante una serie de criterios de inclusión. El primer criterio utilizado para la selección de los estudios fue el contenido. Para ello, se procedió a la lectura del título y resumen de cada uno de los trabajos, eliminando duplicados y seleccionando aquellos que guardaban más relación con el objetivo de la investigación. Se rechazaron estudios que abordaban la materia desde perspectivas más tangenciales, como era el caso de: (1) EF adaptada a alumnado con discapacidad, (2) intervenciones en ámbitos alejados del entorno escolar, (3) consideraciones

sobre el rol de la EF en el ámbito educativo, (4) estructura curricular de los programas de formación docente, (5) propuestas para incrementar la práctica de AF en jóvenes, y (6) elaboración y/o validación de instrumentos en EF.

El tipo de documento fue el siguiente criterio de inclusión a tener en cuenta, seleccionando solo los estudios cuyo formato era artículo de investigación. Entre las fuentes documentales excluidas tras la aplicación de este criterio se encontraron libros de divulgación e informes de autores.

El año de publicación de los artículos representó el tercer criterio de inclusión, incorporando las publicaciones emergentes en la última década, desde el año 2008 hasta el 2018 (ambos inclusive). De esta forma se eliminaron investigaciones realizadas con anterioridad a dicho periodo, siendo excluidas en nuestra búsqueda una datada en el año 1981, otra en 2003 y dos más en 2007.

El idioma fue otro criterio de selección a considerar en este estudio, aceptando artículos escritos en español, francés, inglés y portugués. En este sentido se descartaron dos trabajos, uno escrito en turco y otro en coreano.

Por último, se procedió a la lectura del texto completo de los trabajos seleccionados, con la intención de corroborar su ajuste en el marco de la revisión. Se rechazaron dos estudios por limitaciones en su muestra, en un primer caso sin definir, y en segunda instancia por integrar como participantes a estudiantes en enseñanza primaria (nuestro interés residía en la siguiente etapa); un tercer trabajo por tratar exclusivamente el contenido de un artículo descartado previamente por su año de publicación (haciéndolo de forma resumida y sin aportar novedades al respecto); y un cuarto por centrarse más en la condición física como bloque de contenidos de la EF, en detrimento de las características a tener en cuenta por el cuerpo docente.

1.3.3.2 Resultados obtenidos

Se identificaron un total de 226 resultados en las bases de datos consultadas. La estrategia de búsqueda llevada a cabo (Figura 1), con la lectura de título y resumen de los

trabajos, eliminación de duplicados e incorporación de los criterios de inclusión nos permitió refinar los resultados de la búsqueda a un total de 13 artículos.

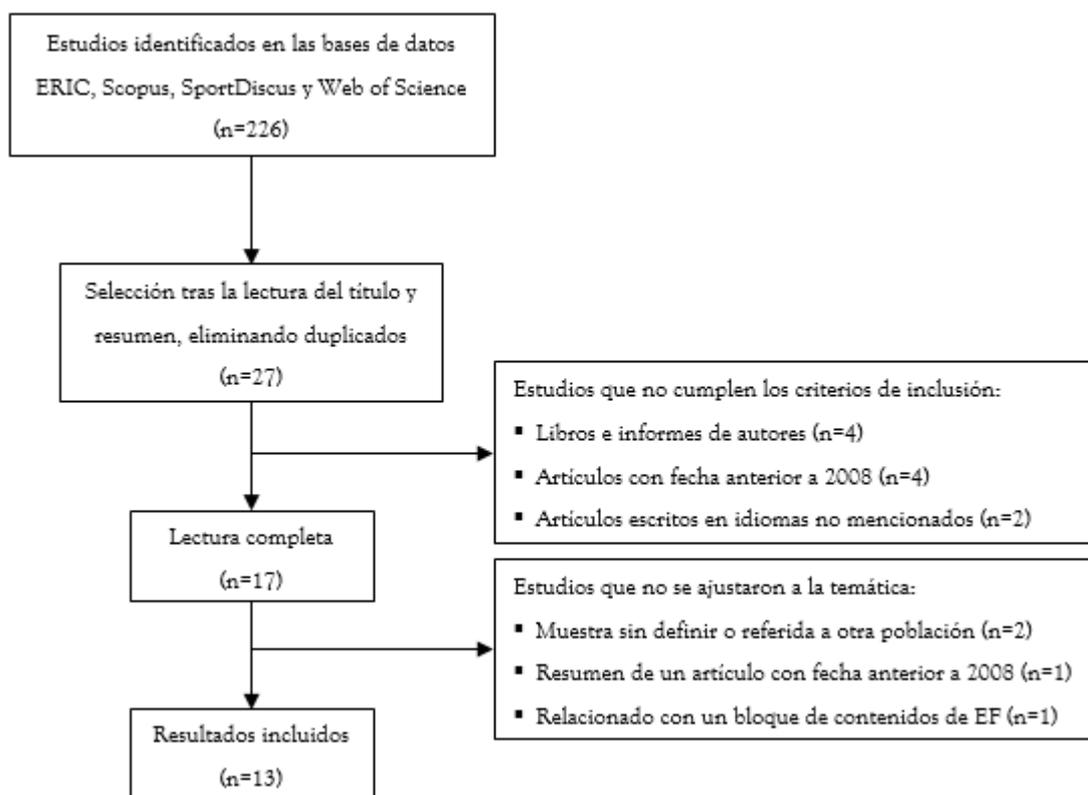


Figura 1. Diagrama de flujo de la estrategia de búsqueda realizada. EF = Educación Física.

Los resultados incluidos en esta revisión tienen como rasgo común el compromiso por mejorar la calidad del profesorado de EF, aunque para alcanzar esa meta consideraron diferentes propósitos, muestras e instrumentos (Tabla 1).

Los contenidos tratados en los artículos seleccionados se caracterizaron por identificar puntos fuertes y débiles del profesorado (Capel, Hayes, Katene y Velija, 2009; Harris, 2014; Lai, Wu, Lee y Jhang, 2018), obtener respuestas a través de la práctica docente con el alumnado (Hall, Hicklin y French, 2017; Huang Liu, Hsieh y Chang, 2015; Jung y Choi, 2016; Kpazai y Attlikemé, 2012; Patton y Griffin, 2008; Stidder, 2012), y ahondar en cómo era percibido el profesor en su actividad profesional (Del Valle, De la Vega y Rodríguez Iniesta, 2015; Demir, 2015, 2016; Zalech, 2011).

Las muestras estuvieron representadas por diferentes perfiles, desde estudiantes en enseñanza secundaria (Demir, 2015, 2016; Zalech, 2011), a futuros docentes que estaban

terminando su formación inicial en EF (Capel et al., 2009; Harris, 2014; Stidder, 2012) y profesorado en enseñanza secundaria (Huang et al., 2015; Kpazai y Attiklemé, 2012; Hall et al., 2017; Patton y Griffin, 2008). Es necesario mencionar que en tres trabajos la muestra estuvo integrada por participantes pertenecientes a diferentes grupos. El primero, estaba formado por alumnado en enseñanza secundaria y profesorado en ejercicio (Jung y Choi, 2016); el segundo, constituido por docentes en EF y formadores de formadores (Lai et al., 2018); mientras que en un tercer caso el estudio se componía de profesorado en enseñanza primaria y secundaria (Del Valle et al., 2015), aunque en la revisión solo se tuvo en cuenta la valoración realizada por el segundo grupo.

En la elección de los instrumentos de medida se optó por el uso de cuestionarios o escalas (Demir, 2015, 2016; Del Valle et al., 2015; Harris, 2014; Huang et al., 2015; Lai et al., 2018; Zalech, 2011), entrevistas (Patton y Griffin, 2008), o diarios (Stidder, 2012). En otros estudios se inclinaron por el empleo de más de un instrumento, utilizando cuestionario con entrevistas y anotaciones de campo (Jung y Choi, 2016), entrevistas y grabación de sesiones (Kpazai y Attiklemé, 2012), entrevistas y diarios (Capel et al., 2009), o pruebas que evaluaban competencias motrices y anotaciones de campo (Hall et al., 2017).

Entre las características que describen a un buen docente en EF, los autores destacaron la capacidad pedagógica que demuestra este sujeto en la enseñanza (Capel et al., 2009; Del Valle et al., 2015; Hall et al., 2017; Kpazai y Attiklemé, 2012; Patton y Griffin, 2008; Stidder, 2012), su desarrollo e implicación profesional (Demir, 2015, 2016; Kpazai y Attiklemé, 2012; Lai et al., 2018), los atributos que definen su manera de ser (Demir, 2015, 2016; Huang et al., 2015; Zalech, 2011), su conocimiento de los contenidos tratados en la asignatura (Capel et al., 2009; Harris, 2014; Hall et al., 2017; Lai et al., 2018), la promoción de valores morales y de igualdad entre su alumnado (Jung y Choi, 2016; Stidder, 2012), la consecución de las metas abordadas en la materia (Harris, 2014; Lai et al., 2018), y la creación de una atmósfera positiva en el aula (Jung y Choi, 2016).

Tabla 1

Artículos seleccionados en la revisión de la literatura

Autor	Objetivo	Metodología		Conclusiones
		Muestra	Instrumento	
Patton y Griffin, 2008	Optimizar la práctica de evaluación del profesorado desde un proyecto formativo.	2 profesores.	3 entrevistas formales, entrevistas informales y 1 entrevista semi-estructurada.	El profesorado mejoró su planificación, instrucción y evaluación, con pedagogías indirectas que facilitaron el aprendizaje y auto-evaluación del alumnado.
Capel et al., 2009	Comprobar qué conocimiento del profesorado es importante, cuál se desarrolla y cuál se necesita mejorar.	6 estudiantes en prácticas de posgrado.	Diario y entrevista.	El conocimiento pedagógico y del material para enseñar era esencial. Se debe mejorar el conocimiento del currículo de la asignatura, analizando críticamente la intervención del docente.
Zalech, 2011	Delimitar qué características son menos deseables en el profesorado.	813 estudiantes en enseñanza secundaria (16-18 años).	Cuestionario con preguntas abiertas.	Las características menos deseables del profesorado fueron su temperamento, la forma de hacer cumplir las órdenes y su severidad.
Kpazai y Attiklemé, 2012	Conocer la relación entre la reflexión del proceso educativo, nivel de experiencia y actitud profesional del profesorado.	2 profesores.	Grabación de sesiones y 6 entrevistas semi-estructuradas.	La experiencia profesional enriquece la reflexión crítica del profesorado, siendo un indicador de profesionalidad que contribuye a mejorar la sociedad desde la EF.
Stidder, 2012	Explorar formas de animar al profesorado a trabajar fuera de su zona de confort, incrementando su competencia pedagógica.	3 estudiantes en prácticas de posgrado.	Diarios online electrónicos.	El alumnado desarrolló su trabajo en escuelas del género opuesto. Este desafío supuso una mejora de su desarrollo profesional y su práctica reflexiva, acabando con estereotipos dentro de la EF.

Nota. AF = Actividad física; EF = Educación Física.

(Continúa)

Tabla 1

Artículos seleccionados en la revisión de la literatura

Autor	Objetivo	Metodología		Conclusiones
		Muestra	Instrumento	
Harris, 2014	Proporcionar una idea de los conocimientos, percepciones y experiencias de EF hacia la salud del futuro profesorado.	124 estudiantes en prácticas de posgrado.	Cuestionario con preguntas abiertas.	Su conocimiento de EF para la salud en escolares era limitado y confuso. Sus percepciones iniciales de la EF hacia este contenido diferían de las experiencias vividas en su formación.
Demir, 2015	Determinar cómo es percibida la personalidad del profesorado por su alumnado.	1254 estudiantes en enseñanza secundaria (14-17 años).	Escala con preguntas cerradas.	El alumnado percibía al profesorado como personas entusiasmadas y dedicadas, pero no mostraron conductas respetuosas en el aula. Se hallaron diferencias según el tipo de centro y nivel educativo del alumnado.
Del Valle et al., 2015	Entender cómo se percibe de competente el profesorado.	56 profesores.	Cuestionario con preguntas cerradas.	El profesorado se percibe competente en la gestión de la clase, en el dominio del contenido y en el liderazgo, no así en el conocimiento didáctico del contenido.
Huang, et al., 2015	Examinar la relación entre el capital psicológico del profesorado y su estrés laboral con su enseñanza creativa.	369 profesores.	Cuestionario con preguntas cerradas.	Las dimensiones del capital psicológico del profesorado (auto-eficacia, esperanza, optimismo y resiliencia) tuvieron un impacto positivo en su enseñanza creativa, no así su estrés laboral.
Demir, 2016	Estipular cómo es percibida la personalidad del profesorado por su alumnado.	1421 estudiantes en enseñanza secundaria (11-14 años).	Escala con preguntas cerradas.	El alumnado percibía al profesorado como personas entusiasmadas y dedicadas, pero no mostraron conductas respetuosas en el aula. Se hallaron diferencias según el tipo de centro y nivel educativo del alumnado.

Nota. AF = Actividad Física; EF = Educación Física.

(Continúa)

Tabla 1

Artículos seleccionados en la revisión de la literatura

Autor	Objetivo	Metodología		Conclusiones
		Muestra	Instrumento	
Jung y Choi, 2016	Describir los comportamientos de enseñanza indirecta del profesorado.	46 estudiantes en enseñanza secundaria (13-14 años) y 1 profesor.	Notas de campo, cuestionario con preguntas abiertas y entrevistas.	El alumnado mostraba una percepción positiva de la enseñanza indirecta de su profesorado. Para dominarla los docentes deben tener carácter moral, además de interpretar qué acciones son apropiadas en función de la situación pedagógica.
Hall et al., 2017	Observar la relación entre la capacitación docente y el logro estudiantil.	63 programas en enseñanza secundaria y 116 profesores.	Rúbricas de competencia motriz, test, notas de campo y batería de condición física.	El profesorado y los programas de capacitación que reciben tienen un gran impacto en el rendimiento de los estudiantes, especialmente en la evaluación de sus progresos.
Lai et al., 2018	Comprender las creencias, actitudes, eficacia e intenciones de formadores de formadores y profesores de EF hacia la alfabetización física.	545 profesores.	Cuestionario con preguntas cerradas.	El profesorado tenía creencias y actitudes positivas hacia la alfabetización física, siendo efectiva su enseñanza. Desde el ámbito docente, esos factores resultan clave para fomentar la práctica de AF entre los jóvenes.

Nota. AF = Actividad Física; EF = Educación Física.

1.3.3.3 Qué características se relacionan con el término «buen docente»

La revisión realizada ha permitido contrastar la importancia de características como la capacidad pedagógica, el desempeño profesional, los rasgos de la personalidad y el conocimiento de la asignatura en la concepción de un buen profesor en EF. Fomentar el desarrollo de estos atributos en la formación del profesorado representa un elemento crucial en la mejora de la calidad de la enseñanza.

En general, los resultados muestran que la capacidad pedagógica es la categoría más destacada. Como señalan Reyno et al. (2013), comprende habilidades relacionadas con la planificación, intervención y evaluación en la asignatura, siendo en su estudio la intervención la mejor valorada por el alumnado universitario. En este sentido Capel et al. (2009), recabando información de futuro profesorado sobre qué conocimientos necesitaba mejorar el docente, comprobaron cómo parte de su preocupación venía determinada por esa misma intervención.

Cabe recordar que este rasgo no solo responde a inquietudes en la comunidad universitaria. El profesorado en enseñanza secundaria centra su interés en conocer qué estrategias son más apropiadas para resolver problemas de carácter pedagógico, qué principios educativos deben tenerse en cuenta en la enseñanza y los factores contextuales presentes en la misma (Kpazai y Attiklemé, 2012). Entendido como conocimiento didáctico del contenido para Del Valle et al. (2015), la capacidad pedagógica es representada en su trabajo como una de las características donde el docente se muestra menos competente, solicitando un análisis en profundidad del tipo de enseñanza llevada a cabo por los formadores de formadores y una mejora de la formación permanente del educador. Esta necesidad de capacitarse para impartir y evaluar el contenido es mencionada en el estudio de Hall et al. (2017), insinuando que el crecimiento y aprendizaje del estudiante es, entre otras cosas, consecuencia de cómo comprenda e interprete el profesorado este atributo. Cumpliendo esta premisa, Patton y Griffin (2008) observaron patrones de cambio en docentes con experiencia en enseñanza, mejorando su planificación, la instrucción con actividades más orientadas al estudiante y los procedimientos de evaluación. Este interés formativo debe ser apreciado, más aún tras observar el potencial que tiene esta categoría en

la solución de problemas recurrentes, como puede ser la discriminación en el aula según el género (Stidder, 2012).

La dedicación e implicación profesional ocupa un lugar destacado en torno a la idea de un buen profesor de EF. Demir (2015, 2016) describe cómo la actitud profesional del cuerpo docente era el componente más querido en estudiantes en enseñanza secundaria. De acuerdo con Mawer (1995), esta característica es imprescindible para que el docente desarrolle habilidades y competencias de enseñanza, mejorando continuamente en su profesión. Su valor también gana enteros entre el profesorado que ejerce su labor en la actualidad, especialmente para tomar conciencia de los problemas existentes en la sociedad y actuar como agentes de cambio, mejorando la realidad educativa en la que se encuentran inmersos (Kpazai y Attiklemé, 2012). Relacionando este compromiso educativo del docente con la alfabetización física del alumnado, Lai et al. (2018) sugieren que la eficacia del profesorado podría mejorarse reforzando las actitudes que manifiestan en la enseñanza, aunque esto requiere formación, tiempo, además de la dotación de recursos desde diferentes instancias educativas.

Los rasgos de la personalidad constituyen otro pilar fundamental para mejorar la eficacia del docente en la asignatura. Demir (2015, 2016) señaló que el alumnado en enseñanza secundaria tenía en alta estima al profesorado que amaba su profesión, considerándolos profesionales comprometidos y con entusiasmo en lo que hacían durante su día a día. En la misma línea, en el trabajo de Carreiro da Costa y Sá (1999) se observa cómo el alumnado universitario valoraba la personalidad del educador como el atributo más influyente durante su formación, por encima de los conocimientos o capacidad pedagógica que pudiera tener. El propio profesorado también ha reconocido la influencia de determinados rasgos en la mejora de su enseñanza, argumentando que serían buenos docentes aquellas personas que se consideran auto-eficaces, manifiestan esperanza y optimismo, y posean capacidad de adaptación ante situaciones adversas (Huang et al., 2015). Como es de esperar existen otros calificativos que, si formaran parte de la naturaleza del profesorado, tendrían efectos desfavorables en la educación del alumnado. Analizando las respuestas de estudiantes en enseñanza secundaria, Zalech (2011) destacó como principales cualidades negativas del docente su mal genio, ser una persona estricta y con falta de crédito.

El conocimiento o capacidad científica se destaca en el trabajo de González Villalobos (2016) como uno de los atributos más relevantes en el alumnado en formación universitaria, siendo la categoría más valorada; y en formadores de formadores, representando la segunda competencia en orden de importancia. En esta revisión se acentúa la insuficiente formación del profesorado respecto a esta característica. Hall et al. (2017) recalcaron la necesidad de mejorar su preparación, abarcando contenidos de carácter cognitivo, para entornos físicamente activos; y de carácter físico, relacionados con la salud. Interesándose por los conocimientos que poseía el docente sobre esta última cuestión, Lai et al. (2018) confirmaron que el nivel educativo del profesorado estaba relacionado con su comprensión de la alfabetización física, observando que quienes poseían un Máster tenían un conocimiento más amplio en áreas relacionadas con la AF y salud que aquellos que ostentaban un Grado o Licenciatura.

En la formación inicial, Harris (2014) mostró limitaciones en el futuro profesorado de EF, no siendo capaces de concretar la cantidad de AF recomendada en función de la edad de los sujetos. Los candidatos argumentaron que las experiencias recibidas en su formación eran unidades didácticas poco relacionadas con la salud o con enfoques variados, predominando el aspecto fisiológico y prestando menos atención a otros contenidos como la alimentación, el control de las sesiones de AF o las recomendaciones de práctica. En el estudio de Capel et al. (2009), el conocimiento, especialmente el relacionado con el contenido y el material empleado en el aula, representaba una pieza clave para el alumnado que realizaba formación en EF. Este colectivo reconocía la necesidad de conocer en profundidad el currículo de la materia, haciendo especial hincapié en aquellas áreas donde no habían tenido conocimientos ni experiencias previas, siendo estas esenciales para mejorar su enseñanza en la escuela.

Al margen de estas características en esta revisión se observan otros atributos que, a pesar de no tener tanto protagonismo como los anteriores, deberían tenerse en cuenta en la formación del profesorado para mejorar la figura docente. Estas características son la promoción de valores, la consecución de las metas que persigue la materia y el desarrollo de un ambiente positivo en las clases.

La promoción de valores es una característica que no debería pasar inadvertida en la concepción de un buen profesor de EF. Entrevistando al profesorado, Green (2000) resaltó cómo las orientaciones filosóficas de este colectivo, fraguadas en sus hábitos diarios, se relacionaban con el fomento de la práctica deportiva, el valor académico, la educación para el ocio y la inclusión en el deporte. Examinando este último aspecto en la enseñanza, Stidder (2012) describió las intervenciones llevadas a cabo por futuros docentes en escuelas del género opuesto, demostrando las dificultades que tenían para ganarse el respeto de sus estudiantes. Las prácticas realizadas por el alumnado universitario en este contexto les permitieron mejorar su desarrollo profesional, siendo capaces de hacer frente a desigualdades en el aula. Entre las conductas que puede adoptar el profesorado para despertar valores morales en las sesiones de EF, Jung y Choi (2016) resaltaron su empatía, que dé sentido a sus emociones mediante el uso de gestos o expresiones, muestre interés por lo que hace contagiando al resto y genere buenas relaciones con el estudiante que le ayuden a crecer como persona.

La consecución de las metas abordadas en la asignatura se encuentra ligada a la idea de un buen profesor de EF. En esta revisión las finalidades se relacionaron con la promoción de aprendizajes genéricos propuestos por Alves (2016), basados en lograr que el alumnado practique AF a lo largo de su vida. Recogiendo las opiniones de futuro profesorado en EF, Harris (2014) subrayó que en la actualidad sería improbable que la EF fuera capaz de alcanzar ese objetivo con su alumnado. El autor argumenta que esta situación solo puede ser revertida si el docente trabaja conjuntamente, actualizando sus conocimientos sobre salud y orientando correctamente el manejo de la información relacionada con este contenido. Caso similar el localizado en el estudio de Lai et al. (2018) con profesorado de EF, donde se enfatiza la importancia de que los docentes no solo dominen esta área, sino que también actúen como proveedores de conocimiento proporcionando a los estudiantes una educación para la salud adecuada.

Crear una atmósfera acogedora para el alumnado es otra de las características a tener en cuenta en esta revisión. McKenzie (2007) defiende la necesidad de crear oportunidades agradables para el alumnado, facilitando el trabajo del profesorado y la adquisición de conocimientos del estudiante. En este sentido, Jung y Choi (2016) nos ofrecen herramientas

para incrementar el interés de los jóvenes en el aula, entre las que se destacan: (1) el uso de silencios o pausas durante las intervenciones, especialmente ante una conducta inapropiada del estudiante; (2) tener sentido del humor, creando un clima relajado y de disfrute durante la sesión; (3) utilizar la comunicación no verbal, transmitiendo los mensajes de forma más sólida; (4) dar ejemplo con su profesionalidad, siendo un modelo a imitar por los demás; y (5) respaldar los progresos que realice el alumnado. De esta forma la enseñanza sería más efectiva y enriquecedora para la comunidad educativa.

Capítulo 2

Marco metodológico

La confección de este capítulo tiene como finalidad describir el conjunto de estrategias que se han llevado a cabo para solucionar la problemática presentada en esta investigación, concretando cada uno de los pasos que han contribuido a la obtención de los datos, su tratamiento y procesamiento.

2.1 Formulación del problema

La educación en la enseñanza secundaria demanda una formación sólida de su profesorado, además de un dominio de las competencias específicas del docente que le permita interactuar adecuadamente con su alumnado (Tribó, 2008). En la EF es esencial el crecimiento profesional del educador, no solo con el propósito de que este logre las metas que persigue la asignatura, sino también con la idea de mejorar su eficacia. En este sentido el interés de un buen profesor radica en qué quiere ser y en cómo puede ayudar a los jóvenes, en lugar de reducir su labor exclusivamente al cumplimiento de sus obligaciones (Graham, 2008).

Sin embargo, parece que no todas las nuevas generaciones de profesorado están bien preparadas para la enseñanza cuando finalizan su formación inicial (Hill y Brodin, 2004). Además, no se alcanza un consenso en la definición del término «buen docente» en nuestro ámbito, a pesar del interés que despierta una adecuada interpretación del mismo en la mejora de la enseñanza (Cunha, 2010).

Considerando que la mejora en la preparación del profesorado viene determinada por la colaboración entre formadores de formadores en la enseñanza superior y docentes que imparten EF en la enseñanza media (Metzler y Tjeerdsma, 2000), resulta necesario averiguar cómo la socialización profesional y los distintos modelos formativos modifican las concepciones que poseen las futuras generaciones de profesorado en nuestra área, en comparación con las de docentes inmersos en la profesión y formadores de formadores.

Con la intención de desarrollar una propuesta que garantice una mejor formación del profesorado en el futuro, este documento pretenderá despejar dudas sobre qué significado tiene ser un buen docente de EF y cuáles son las características que se relacionan con este concepto desde el punto de vista del alumnado en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores.

2.2 Objetivos

Esta tesis tiene como objetivo principal:

- Analizar la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado de EF (estudiantes en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores) sobre el término «buen docente» y su evolución durante todas las fases que comprenden la socialización profesional.

De acuerdo con Hurtado (2005), alcanzar un propósito general requiere la consecución de una serie de logros previos, traducidos en objetivos específicos. A continuación, se presentan esos objetivos, distribuidos en los estudios que componen este trabajo:

- Estudio 1: conocer las concepciones del alumnado en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores sobre lo que significa ser un buen docente de EF en enseñanza secundaria.
 - Identificar las características que describen el término «buen docente» en EF para los participantes en el estudio.

- Comprobar si existen relaciones entre las características del término «buen docente» considerando el grupo muestral, género e institución de los participantes.
- Estudio 2: evaluar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores sobre lo que representa ser un buen docente de EF en enseñanza secundaria.
 - Describir, atendiendo al análisis del discurso de cada participante, qué características se relacionan con el término «buen docente» en EF.
 - Constatar si el grupo muestral, género e institución de los participantes influye en la calidad del discurso.

2.3 Diseño

Este trabajo responde a un diseño explicativo secuencial, recurriendo a la selección de métodos mixtos. Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007) describen los métodos mixtos como una síntesis intelectual y práctica, basada en la investigación cualitativa y cuantitativa, considerándola un tercer paradigma metodológico. Estos autores destacan como particularidades en estos diseños: (1) ser enfoques asociados con la filosofía del pragmatismo; (2) que siguen la lógica de la investigación de los métodos mixtos de otros estudios cualitativos y cuantitativos; (3) basados en el empleo de ambas técnicas, recogiendo los datos, e integrándolos conjuntamente en su análisis para dar respuesta a las cuestiones que se plantean; y (4) son procedimientos conscientes y agradecidos, tratando las realidades, recursos y necesidades de la sociedad.

Lund (2012) destaca las siguientes ventajas en el uso de los métodos mixtos: (1) permiten responder a cuestiones más complejas que la investigación cualitativa y cuantitativa no es capaz de solucionar de forma aislada; (2) combina las diferentes perspectivas de ambas técnicas, creando una imagen más completa del área de estudio examinada; (3) proporciona inferencias más válidas; y (4) puede generar nuevos conocimientos teóricos, especialmente si los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos son contradictorios entre sí.

Más concretamente, el diseño explicativo secuencial se desarrolla en dos fases, plasmadas en esta tesis en dos estudios: en la primera, el investigador comienza realizando una aproximación cuantitativa, recopilando, analizando la información y haciendo un seguimiento de los resultados específicos en una segunda fase. Ese momento, de carácter cualitativo, trata de describir los resultados en profundidad, comprendiendo mejor el problema a estudiar (Creswell, 2014).

Anguera, Camerino y Castañer (2012) remarcan que este diseño: (1) puede implementarse con facilidad debido a su estructura, no requiriendo un equipo de investigadores; (2) los resultados pueden ser redactados en dos fases, facilitando la escritura y proporcionando una descripción clara a los lectores; (3) es adecuado en investigaciones multifásicas, pero también en estudios con métodos mixtos más sencillos; y (4) atrae a investigadores con preferencias cuantitativas, debido a que su configuración suele comenzar con esa orientación.

2.4 Elementos del estudio

Los elementos del estudio (Figura 2) se presentan en el siguiente esquema:

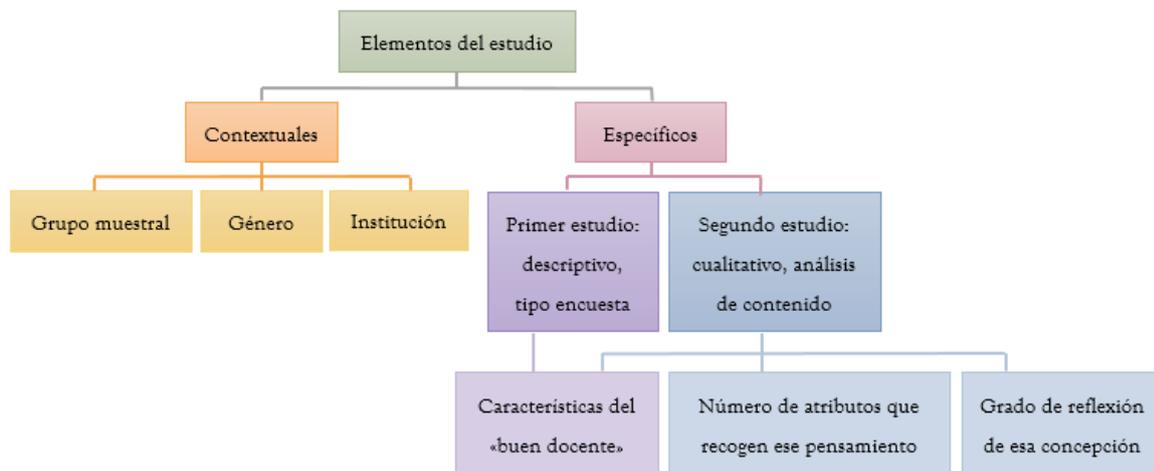


Figura 2. Elementos del estudio.

Los elementos contextuales están presentes en los dos estudios que conforman esta tesis, identificándose: (1) el grupo muestral, constituido por estudiantes que comienzan y finalizan su carrera universitaria, alumnado que están terminando sus estudios de Máster,

profesorado en ejercicio y formadores de formadores; (2) el género, diferenciando entre masculino y femenino; y (3) la institución de pertenencia, representando a la UDC y a la Universidad de Vigo (UVIGO).

Al margen de los elementos mencionados, cada estudio contempla otros específicos. En el primero, estos elementos representan las características sobre un buen docente que poseen los participantes del estudio, fruto de sus concepciones como protagonistas en el proceso de formación del profesorado. En el segundo, además de esos elementos, se atiende al número de atributos que recogen ese pensamiento, posteriormente identificados como unidades de codificación; y el grado de reflexión sobre ese tópico, observando si los sujetos: (1) enumeran esos atributos, (2) describen los mismos, o bien (3) profundizan su argumentación.

2.5 Grupos muestrales

La población de cada uno de los grupos objeto de estudio (Tabla 2) estaba conformada por las personas que cumplían las siguientes características:

- 221 estudiantes que iniciaron su carrera en el Grado (1G) en CCAFD en la UDC y UVIGO en el curso académico 2013-2014 y 225 en el curso 2014-2015, entendiéndose como tal el alumnado que se matriculó por primera vez en esa titulación.
- 216 estudiantes que finalizaron su carrera en el Grado (4G) en CCAFD en la UDC y UVIGO en el curso académico 2013-2014 y 234 en el curso 2014-2015, considerando como tal el alumnado que durante los citados cursos académicos estaba realizando la asignatura «Prácticum».
- 48 estudiantes que finalizaron el Máster (FM) Universitario en Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas (itinerario en EF) en la UDC y UVIGO en el curso académico 2013-2014 y 46 en el curso 2014-2015, cifra correspondiente al alumnado que ha presentado su Trabajo Fin de Máster.

- Profesores de EF en enseñanza secundaria que colaboran con la formación del alumnado en prácticas la titulación en CCAFD en las áreas de influencia de la UDC (A Coruña y Ferrol) y de la UVIGO (Pontevedra y Vigo). Se estiman una cantidad aproximada de 200, considerando el número de centros existentes.
- 46 formadores de formadores en la UDC y 47 en la UVIGO que imparten algún crédito en el Grado en CCAFD. De ese número, se destaca la presencia de 16 profesores en la UDC y 19 en la UVIGO que orientan su práctica docente e investigadora en el ámbito de la EF.

Tabla 2

Distribución de la población objeto de estudio

Grupo	1G	4G	FM	1G	4G	FM	Profesores	Formadores	
	13-14	13-14	13-14	14-15	14-15	14-15	EF	CCAFD	
UDC	131	117	31	127	135	27	120	46	
UVIGO	90	99	17	98	99	19	80	47	
Total	221	216	48	225	234	46	200	93	1283

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

La muestra (Tabla 3) estuvo constituida por un total de 823 participantes (622 hombres, 201 mujeres), correspondiente a un 64,1% de la población objeto de estudio. Su distribución se resume en 374 estudiantes de 1G (representando a un 83,9% del alumnado que pertenece a este grupo, estimado en 446 estudiantes), 230 de 4G (51,1% de 450), 65 de FM (69,1% de 94), 120 profesores en ejercicio (60% de 200 estimados) y 34 formadores de formadores (36,6% de 93), de los cuales 18 (51,4% de 35) orientan su práctica docente e investigadora en el ámbito de la EF.

Tabla 3

Distribución de los grupos muestrales

Grupo	1G		4G		FM		1G		4G		FM		Profesores		Formadores		
	13-14		13-14		13-14		14-15		14-15		14-15		EF		CCAFD		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
UDC	92	32	47	11	13	4	84	20	50	15	12	7	66	27	8	5	
UVIGO	47	18	32	10	10	6	65	16	51	14	11	2	20	7	14	7	
Total	139	50	79	21	23	10	149	36	101	29	23	9	86	34	22	12	823

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; H = Hombre; M = Mujer; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

2.6 Instrumento

Para la recogida de datos de los dos estudios se emplearon tres cuestionarios. El primero, administrado a alumnado de 1G y 4G (Anexo I); el segundo, dirigido a estudiantes de FM (Anexo II); y el tercero, entregado a profesorado de los centros de prácticas y formadores de formadores de las dos universidades que participaron en esta tesis (Anexo III).

El instrumento mencionado es la herramienta elegida por muchos investigadores, proporcionando de manera económica y eficaz la recopilación de los datos, dotándolos de una estructura y permitiendo que sean manejables (Wilkinson y Birmingham, 2003). Además de poseer esas ventajas, es un método sencillo y conveniente para el encuestado, barato y se puede administrar de forma rápida a un gran número de casos en diferentes áreas geográficas (Walliman, 2011).

La puesta en marcha del cuestionario puede realizarse de varias formas. Según Bhattacharjee (2012), existen tres vías: (1) administrado por el grupo, reuniendo a los interesados en un espacio y tiempo común, respondiendo a las cuestiones en ese momento; (2) por correo, enviando el instrumento a muchas personas, y quienes lo deseen, pueden cubrir el mismo y devolverlo cubierto en un sobre cerrado; o bien (3) en línea, mediante formularios interactivos en internet, recibiendo los seleccionados una solicitud por correo electrónico que les invite a participar en el cuestionario, dándoles acceso a un enlace web.

En este trabajo se optó por una combinación de las dos primeras opciones, en función del grupo con el que se tratara de la población participante.

2.6.1 Estructura de los cuestionarios

La composición del cuestionario dirigido al alumnado de 1G y 4G (Tabla 4) recogía preguntas cerradas y abiertas, distribuidas en 3 dimensiones:

Tabla 4

Dimensiones en el cuestionario del alumnado de 1G y 4G

Dimensión	Descripción	Ítems	Respuestas
1. Datos personales	Edad, género e información de contacto.	1-7	Cerradas
2. Caracterización biográfica	A nivel social, profesional y experiencias de enseñanza en el ámbito de la EF y/o deporte.	8-26	1 abierta 18 cerradas
3. Concepciones de la actividad profesional	Experiencias en enseñanza primaria y secundaria en EF y formación inicial de profesorado.	27-40	10 abiertas 4 cerradas

Nota. EF = Educación Física; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

Una estructura afín presentaba el cuestionario del alumnado de FM (Tabla 5), con la diferencia de que en este último se le daba más protagonismo a la dimensión «concepciones de la actividad profesional», incluyendo más preguntas relacionadas con la formación inicial del profesorado de EF:

Tabla 5

Dimensiones en el cuestionario del alumnado de FM

Dimensión	Descripción	Ítems	Respuestas
1. Datos personales	Edad, género e información de contacto.	1-7	Cerradas
2. Caracterización biográfica	A nivel social, profesional y experiencias de enseñanza en el ámbito de la EF y/o deporte.	8-19	Cerradas
3. Concepciones de la actividad profesional	Experiencias en enseñanza primaria y secundaria en EF y formación inicial de profesorado.	20-35	11 abiertas 5 cerradas

Nota. EF = Educación Física; FM = Final del Máster.

El cuestionario del profesorado en ejercicio y formadores de formadores presentaba diferencias con respecto a los empleados para el alumnado de 1G, 4G y FM. Entre sus

distinciones se destacó su estructura (Tabla 6), compuesta por 5 dimensiones; el tratamiento de la dimensión «caracterización biográfica», centrándose exclusivamente en la formación académica del encuestado; y el desarrollo de la dimensión «sobre la formación inicial de EF y deporte», donde las cuestiones estaban más dirigidas a qué características tenía en estima el cuerpo docente en la enseñanza superior, cómo se concebía la preparación que recibe el alumnado y qué se debería lograr para mejorar la misma.

Tabla 6

Dimensiones en el cuestionario del profesorado de EF y de los formadores de formadores

Dimensión	Descripción	Ítems	Respuestas
1. Datos personales	Nivel de enseñanza e información de contacto.	1-8	Cerradas
2. Caracterización biográfica	A nivel profesional, centrándose en la formación académica del encuestado.	9-16	Cerradas
3. Experiencias anteriores y presentes de enseñanza	Experiencias en enseñanza en EF, en rendimiento deportivo y como practicante.	17-22	Cerradas
4. Concepciones de la actividad profesional	Experiencias recibidas en la EF como alumnado, opiniones de la asignatura y profesorado.	23-31	4 abiertas 5 cerradas
5. Sobre la formación inicial en EF y deporte	Características del docente, de la formación inicial y orientación de la misma.	32-37	6 abiertas

Nota. EF = Educación Física.

2.6.2 Proceso de elaboración de los cuestionarios

En la creación de los cuestionarios se han seguido los siguientes pasos: (1) revisión de la literatura existente sobre la socialización profesional en EF, y (2) grupo de discusión con expertos para examinar esa temática y hallar un consenso para construir los instrumentos mencionados.

Tras acotar el problema de investigación, se procedió a determinar el perfil de los participantes en el grupo de expertos. Los profesionales seleccionados eran de carácter especialista, representando a profesorado de diversas universidades europeas con más de diez años de experiencia en el sector.

El siguiente paso realizado fueron las rondas de consulta, utilizando preguntas que incluían la síntesis de pensamiento del grupo. La finalidad de este proceso era obtener una respuesta consensuada de los participantes y redactar los primeros borradores de los cuestionarios. Cuando se elaboraron esas propuestas, se analizaron y discutieron las discrepancias entre los expertos, creando unos informes provisionales hasta la composición de los documentos definitivos. Este paso se daba por concluido cuando se lograba la estabilidad y el acuerdo deseado entre las opiniones de los integrantes (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).

Como resultado de este doble proceso, se redactaron y se estructuraron las diferentes preguntas que constituían los primeros cuestionarios. Estos se sometieron al juicio de expertos para asegurar la validez metodológica y de contenido, emitiendo su opinión sobre los mismos y sugiriendo posibles modificaciones que se debían realizar. Con la intención de asegurar la validez, fiabilidad y viabilidad del proceso que se ponía en marcha, estos primeros cuestionarios fueron administrados, a modo de estudio piloto, a una muestra con características similares a las que más tarde serían objeto de estudio. El procedimiento empleado fue el mismo que se desarrollaría con el trabajo definitivo. En el tratamiento y análisis de las preguntas se tuvo en cuenta la naturaleza de las mismas (abiertas o cerradas), de ahí que se desarrollaran diferentes procedimientos.

En el caso de las preguntas cerradas se introdujeron directamente en el programa de análisis estadístico SPSS 21.0 y se utilizó el α de Conbrach para el análisis de la consistencia interna. Se calculó para todo el cuestionario y para cada una de las dimensiones en las que se estructuraba el mismo:

- a. Cuestionario del alumnado de 1G y 4G: para todo el cuestionario 0,76; para las dimensiones de 0,70 a 0,90.
- b. Cuestionario del alumnado de FM: para todo el cuestionario 0,92; para las dimensiones de 0,90 a 0,93.
- c. Cuestionario del profesorado de EF y formadores de formadores: para todo el cuestionario 0,84; para las dimensiones de 0,81 a 0,85.

En el caso de las preguntas abiertas se llevó a cabo un proceso de categorización, característico del análisis de contenido, en el que se resumieron los datos de modo que pudieran ser sometidos posteriormente a un análisis estadístico. Se realizó una primera categorización en la que poder enmarcar las respuestas, siguiendo un criterio lógico-semántico, buscando similitudes en las repuestas que permitieran hacer agrupaciones. Posteriormente se realizó una selección y definición de categorías con sus indicadores. Este proceso fue revisado y analizado por expertos, condicionando la reformulación, eliminación y creación de categorías, dando como resultado final un listado de categorías para cada una de las preguntas. Concretamente, en esta tesis se presenta el análisis de los ítems que textualmente dicen: «describe que es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria». Estos ítems se corresponden con preguntas abiertas de la dimensión «concepciones de la actividad profesional», siendo las categorías resultantes (Tabla 7) las siguientes:

Tabla 7

Categorización de los ítems «describe que es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria»

Categoría	Significado
1. Capacidad científica	Conocimientos del profesorado e interés por actualizarse en su ámbito.
2. Capacidad pedagógica	Habilidades de planificación, intervención y evaluación en las sesiones.
3. Actitud profesional	Buen desempeño laboral, involucrándose al máximo en sus funciones.
4. Rasgos de la personalidad	Calificativos que definen la forma de ser e intervención del docente.
5. Efectos del proceso	Características de las clases que son impartidas por el educador.
6. Efectos del producto	Efectos generales educativos, sobre un aprendizaje específico o aptitud física.
7. Orientaciones filosóficas	Promoción de valores del profesorado sobre su alumnado en las sesiones.
8. No sabe o no contesta	El alumno no comprende la pregunta o no tiene interés en contestarla.

Nota. EF = Educación Física.

El siguiente paso fue la codificación individual de cada una de las preguntas, utilizando como unidad de análisis la frase. El proceso de categorización fue realizado por 3 investigadores. Se seleccionaron al azar 10 cuestionarios del alumnado de 1G y 4G, 5 cuestionarios del alumnado de FM y 10 cuestionarios del profesorado de EF y formadores de formadores, y se procedió a la categorización de cada pregunta. Una vez finalizado este proceso se esperó un mes para la replicación del mismo. Con los resultados de la

categorización inicial y los de la validación se aplicó el índice de concordancia kappa (Cohen, 1960) como prueba de fiabilidad, a nivel intra observador e inter observador. Se recurrió a este índice (Tabla 8) con el fin de determinar hasta qué punto la concordancia observada era superior a la que era esperable por puro azar. Los valores obtenidos en este proceso (independientemente del cuestionario) oscilaron tanto a nivel intra como inter entre 0,615 y 1, datos que se corresponden con un grado de acuerdo bueno o muy bueno (Viera y Garrett, 2005).

Tabla 8

Valoración del índice kappa de Cohen

Valor de kappa	Grado de acuerdo
< 0	Sin acuerdo
0 - 0,2	Insignificante
0,2 - 0,4	Bajo
0,4 - 0,6	Moderado
0,6 - 0,8	Bueno
0,8 - 1	Muy bueno

Una vez realizadas las pruebas de validación, la información obtenida se introdujo en una base de datos creada en el SPSS para su posterior tratamiento. El resultado final de estos estudios piloto fueron los cuestionarios definitivos, entregados a la población objeto de estudio.

2.6.3 Selección de las unidades de codificación

En cada cuestionario se procedió al análisis de los ítems de carácter abierto mediante la selección de unidades de codificación. Entendemos por ese término cada una de las ideas manifestadas por la persona encuestada relacionadas con una pregunta de investigación determinada, pudiendo ser categorizada su respuesta con varias unidades de codificación diferentes.

En esta tesis se presenta el análisis de los ítems de los cuestionarios que textualmente dicen: «describe que es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria». La respuesta a esta cuestión puede contener varios segmentos codificados, dependiendo de cómo argumente cada participante su concepción sobre el buen docente. Esta circunstancia se puede apreciar en el siguiente ejemplo (Figura 3), donde un estudiante de 4G redacta un enunciado que contiene tres unidades de codificación:

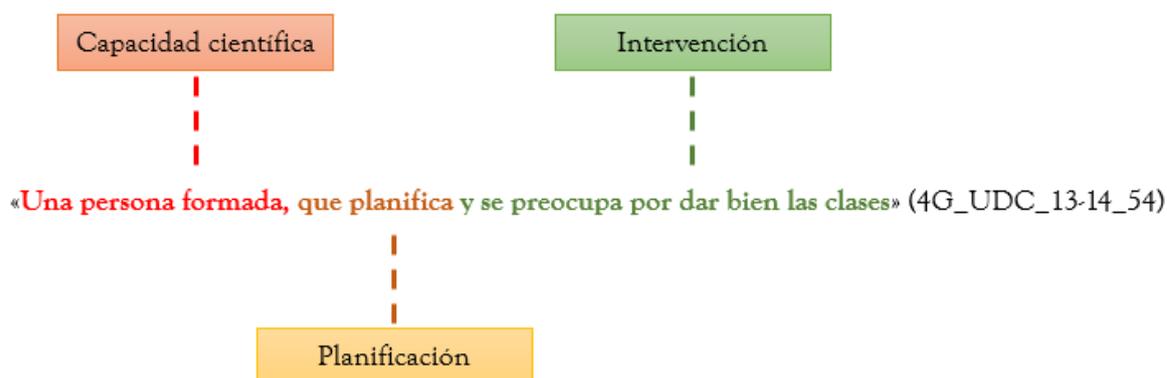


Figura 3. Selección de las unidades de codificación. UDC = Universidad de A Coruña; 4G = 4º de Grado.

Esa manera de proceder, seleccionando los segmentos codificados de cada respuesta, fue llevada a cabo con los 823 participantes que componían la muestra, analizando un total de 1731 unidades de codificación. A continuación, se presenta la disposición de esos segmentos (Tabla 9) en función de los elementos del estudio:

Tabla 9

Distribución de las unidades de codificación

Grupo	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
UDC	331	97	210	58	45	23	180	64	30	14	
UVIGO	221	77	156	57	36	22	36	17	35	22	
Total	552	174	366	115	81	45	216	81	65	36	1731

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; H = Hombre; M = Mujer; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

2.7 Procedimiento

Los cuestionarios se administraron a principios de cada curso académico (2013-2014 y 2014-2015) al alumnado de 1G, y a final del mismo para el alumnado de 4G y FM. Se pasaron en el aula, a través de la coordinación del estudio en cada una de las universidades (UDC y UVIGO), cubriéndose en el momento para recogerlo al término de la sesión.

En el caso del profesorado de los centros de prácticas y de los formadores de formadores los cuestionarios se entregaron a mediados del curso académico 2015-2016, en sobre cerrado, con una nota informativa sobre la investigación realizada. Dos semanas después de su entrega se recogieron en su centro de trabajo.

2.8 Análisis de los datos

Tras recoger la información, se introdujeron los datos en una base de datos del programa de análisis estadístico IBM SPSS 22.0 y en el programa de análisis cualitativo MAXqda 12.0.

En el SPSS se realizaron las pruebas: (1) estadística descriptiva para la caracterización de los participantes, mostrada con frecuencias, y para la categorización de los ítems de carácter abierto con el título «describe qué es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria», representados con frecuencias y porcentajes; (2) pruebas de Chi-cuadrado, para comprobar si existe relación entre las características destacadas en un buen profesor y el grupo muestral, género e institución de los participantes; y (3) V de Cramer, con la intención de cuantificar el grado de asociación entre esos elementos (Cramer, 1999).

En el MAXqda se hicieron las pruebas: (1) análisis del contenido temático de los ítems de carácter abierto definidos en el párrafo anterior, mediante la selección de unidades de codificación; y (2) creación de matrices de códigos de los ítems mencionados, reflejando qué categorías tienen más protagonismo en los grupos muestrales estudiados.

Capítulo 3

Resultados

La preparación de este capítulo tiene como propósito evaluar críticamente la información obtenida sobre la temática examinada, describiendo la misma desde la perspectiva de los participantes implicados en el proceso de formación del profesorado de EF. Conocer qué se entiende por un buen docente, y cómo justifican estudiantes en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores el razonamiento sobre esta cuestión, son las metas que se persiguen con la elaboración de los estudios presentados bajo estas líneas.

3.1 Estudio 1. Concepciones del alumnado en formación inicial, del profesorado en ejercicio y de los formadores de formadores sobre lo que significa ser un buen profesor de EF en enseñanza secundaria

Este trabajo tiene como finalidad conocer las concepciones de estudiantes en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores sobre lo que significa ser un buen profesor de EF en enseñanza secundaria. Los elementos contextuales a considerar en este estudio son el grupo muestral, género e institución de los participantes, mientras que como elementos específicos se tienen en cuenta las características sobre el término «buen docente» que poseen los grupos mencionados. Se analizaron los ítems de los cuestionarios que textualmente dicen: «describe que es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria». Estos ítems se corresponden con preguntas abiertas de la dimensión «concepciones de la actividad profesional». Tras codificar las respuestas obtenidas, se puede afirmar que la actitud profesional es el atributo que mejor define a un buen educador. Sin

embargo, no se halla ese consenso entre los encuestados al tratar de enumerar el orden de importancia del resto de categorías.

3.1.1 Resultados en función del grupo muestral

Con respecto al grupo muestral (Tabla 10), se constata la incidencia que posee la actitud profesional en el pensamiento de los diferentes grupos, siendo el rasgo preferente. No sucede lo mismo cuando se trata de describir la trascendencia de las características restantes, especialmente cuando se contrastan las concepciones entre alumnado universitario y profesorado que ejerce sus funciones en la enseñanza media y superior.

Evaluando las percepciones de los estudiantes en formación inicial, no se han producido cambios entre los grupos de 1G, 4G y FM. Sus integrantes entienden que los atributos más representativos en un buen profesor de EF son la actitud profesional, la intervención y los rasgos de la personalidad, recibiendo el protagonismo contrario las orientaciones filosóficas, los efectos sobre un aprendizaje específico y la evaluación.

El alumnado de 1G se inclina por los rasgos de la personalidad como categoría prioritaria (29,4%), e inmediatamente después por la actitud profesional (28,4%). La intervención ocupa el tercer puesto (15,2%), pero manteniendo una distancia más amplia con las dos características anteriores. Para este colectivo, las orientaciones filosóficas no se mencionan (0%), mientras que la evaluación tiene una presencia meramente testimonial (0,7%) en sus reflexiones.

Los estudiantes de 4G muestran más equidad entre sus preferencias, concediendo más importancia a la actitud profesional (23,7%), sin omitir el gran peso que tiene la intervención (23,1%) y los rasgos de la personalidad (20,2%). Sin embargo, no hacen referencia alguna a las orientaciones filosóficas (0%), manifestando asimismo un escaso interés por los efectos sobre un aprendizaje específico (0,4%).

Los estudiantes de FM resaltan el influjo de la actitud profesional (28,5%) en su imagen sobre un buen docente. Este atributo se sitúa en primer lugar, con cierto margen sobre la intervención (20,6%) y los rasgos de la personalidad (16,7%). En una situación

completamente adversa se encuentran la evaluación (0%) y las orientaciones filosóficas (0,8%).

Estudiando los pareceres del profesorado en ejercicio y de los formadores de formadores, se observa la preeminencia de otras categorías menos relevantes para el alumnado universitario. Los docentes de EF en enseñanza secundaria señalan la actitud profesional, la intervención y los efectos generales educativos en su configuración de un buen educador, mientras que los formadores de formadores también defienden la incorporación de la capacidad científica a esa descripción. Estos grupos no se sienten representados por los efectos sobre un aprendizaje específico, los efectos sobre la aptitud física, la evaluación y las orientaciones filosóficas.

El profesorado de los centros de prácticas se decanta por la actitud profesional como opción predominante (25%), relegando a un segundo plano rasgos como la intervención (14,5%) y los efectos generales educativos (14,1%). Contrariamente, los docentes no parecen interesados en los efectos sobre un aprendizaje específico (2,4%), siguiendo una tónica similar la evaluación (3,7%) y las orientaciones filosóficas (3,7%).

Los formadores de formadores hacen hincapié en la actitud profesional (23,7%) como característica diferenciadora, además de valorar positivamente la capacidad científica (16,8%) y los efectos generales educativos (15,8%). Esto no ocurre con los efectos del producto restantes, relacionados con la adquisición de un aprendizaje específico (0%) o una aptitud física determinada (2%).

Tabla 10

Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en función del grupo muestral

Categoría	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Capacidad científica	26	3,6	58	12,1	6	4,8	23	7,7	17	16,8

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

(Continúa)

Tabla 10

Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en función del grupo muestral

Categoría	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. Capacidad pedagógica										
2.1. Planificación	35	4,8	27	5,6	6	4,8	21	7,1	3	3
2.2. Intervención	110	15,2	111	23,1	26	20,6	43	14,5	12	11,9
2.3. Evaluación	5	0,7	5	1	0	0	11	3,7	4	4
3. Actitud profesional	206	28,4	114	23,7	36	28,5	74	25	24	23,7
4. Rasgos personalidad	214	29,4	97	20,2	21	16,7	34	11,4	9	8,9
5. Efectos del proceso	31	4,3	12	2,5	4	3,2	12	4	5	5
6. Efectos del producto										
6.1. Generales	46	6,3	42	8,7	9	7,1	42	14,1	16	15,8
6.2. Específicos	26	3,6	2	0,4	6	4,8	7	2,4	0	0
6.3. Aptitud física	16	2,2	3	0,6	8	6,3	15	5,1	2	2
7. Orientación filosófica	0	0	0	0	1	0,8	11	3,7	8	7,9
8. No sabe o no contesta	11	1,5	10	2,1	3	2,4	4	1,3	1	1

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

3.1.2 Resultados en función del género

En referencia al género, se encuentran valoraciones diferenciadas entre las concepciones de los sondeados sobre un buen profesor. El género femenino (Tabla 11) corrobora la actitud profesional como el atributo más querido, no repitiéndose esa circunstancia en el colectivo masculino (Tabla 12), surgiendo frente a esa categoría otras como los rasgos de la personalidad o la intervención.

Comprobando la opinión de los estudiantes en formación inicial, no se aprecia una transición en sus creencias durante la preparación recibida, siendo las tres características mencionadas anteriormente las que mejor ilustran la figura del educador. Para el género femenino, la actitud profesional es la mejor posicionada, mientras que en el género masculino no existe unanimidad de criterio sobre ese atributo predilecto. La evaluación y las

orientaciones filosóficas son las categorías menos deseadas por el alumnado de ambos géneros.

Las estudiantes de 1G destacan la actitud profesional (34,6%) como característica principal, ubicándose los rasgos de la personalidad (26,5%) y la intervención (13,8%) en un nivel inferior. En el género masculino, los rasgos de la personalidad reciben una mejor acogida (30,5%) que la actitud profesional (26,4%) o la intervención (15,6%). Para ambos grupos, las orientaciones filosóficas no se consideran (0%), mientras que la evaluación aparece fugazmente en el pensamiento de las alumnas (1,1%) y de los alumnos (0,5%).

El alumnado de 4G presenta mayor desacuerdo en función del género. Para ellas, la actitud profesional es el atributo que más se distancia (30,4%), estando en un segundo puesto los rasgos de la personalidad (17,4%) y la intervención (16,5%). Esa apreciación es distinta en ellos, siendo más determinante la intervención (25,2%) que la actitud profesional (21,7%) o los rasgos de la personalidad (21%). Las orientaciones filosóficas sufren el mismo tratamiento que en casos anteriores (0%), recibiendo una atención similar los efectos sobre la aptitud física (0%) en el género femenino y los efectos sobre un aprendizaje específico (0,3%) en el masculino.

El alumnado de FM recoge más semejanzas en sus testimonios. En el colectivo femenino, la actitud profesional es la categoría preferida (33,4%), secundada por la intervención (24,4%) y los rasgos de la personalidad (17,8%). Esa disposición permanece inmutable en el género masculino, encabezando la lista de características la actitud profesional (26%), la intervención (18,5%) y los rasgos de la personalidad (16%). La evaluación no tiene representación alguna para ambos grupos (0%), manteniendo esa tendencia los efectos del proceso en el género femenino (0%) y las orientaciones filosóficas en el masculino (0%).

Analizando los argumentos del profesorado en ejercicio y de los formadores de formadores, se pueden comprobar diferentes interpretaciones en su comprensión del término «buen docente». Para el profesorado de EF en enseñanza secundaria, el género no origina cambios, permaneciendo la actitud profesional, la intervención y los rasgos de la personalidad como atributos dominantes. Los formadores de formadores también sitúan la

actitud profesional en primera línea, aunque posteriormente se antoja complicado aunar un criterio común en ambos géneros, siendo para el femenino importantes atributos como la capacidad científica o la intervención, mientras que para el masculino esta última categoría pierde eficacia frente a los efectos generales educativos. Indistintamente del género, estos grupos seleccionan en último lugar los efectos sobre un aprendizaje específico.

Las docentes de los centros de prácticas fijan la actitud profesional como prioridad (32,1%), hallándose un margen considerable entre este rasgo, la intervención (13,6%) y los efectos generales educativos (12,3%). Esa circunstancia se repite en los profesores, siendo la actitud profesional superior (22,3%) al resto de características. Para este colectivo, la intervención (14,8%) comparte la segunda posición con los efectos generales educativos (14,8%). En contra de este criterio, carecen de interés la evaluación (2,5%) y los efectos sobre un aprendizaje específico (2,5%) en el género femenino, y esos mismos efectos (2,3%) y las orientaciones filosóficas (3,2%) en el masculino.

Los formadores de formadores no coinciden tanto en sus ideas. Para el género femenino, la actitud profesional es imprescindible (19,2%), sin pasar por alto la capacidad científica (16,7%) y la intervención (16,7%). La actitud profesional sigue siendo relevante para el género masculino (26,2%), pero este grupo no siente tanto afecto por la intervención (9,2%), reemplazándose este atributo por los efectos generales educativos (18,5%). Los efectos sobre un aprendizaje específico son ignorados por ambos géneros (0%), además de tener poca influencia la planificación (2,8%), la evaluación (2,8%) y los efectos sobre la aptitud física (2,8%) en el género femenino, repitiéndose una valoración parecida sobre esta última categoría (1,5%) en el masculino.

Tabla 11

Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en el género femenino

Categoría	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Capacidad científica	5	2,9	14	12,2	1	2,2	8	9,9	6	16,7
2. Capacidad pedagógica										
2.1. Planificación	7	4	8	7	1	2,2	4	4,9	1	2,8
2.2. Intervención	24	13,8	19	16,5	11	24,4	11	13,6	6	16,7
2.3. Evaluación	2	1,1	2	1,7	0	0	2	2,5	1	2,8
3. Actitud profesional	60	34,6	35	30,4	15	33,4	26	32,1	7	19,2
4. Rasgos personalidad	46	26,5	20	17,4	8	17,8	5	6,2	5	13,9
5. Efectos del proceso	6	3,4	2	1,7	0	0	4	4,9	2	5,6
6. Efectos del producto										
6.1. Generales	12	6,9	10	8,7	2	4,4	10	12,3	4	11,1
6.2. Específicos	7	4	1	0,9	3	6,7	2	2,5	0	0
6.3. Aptitud física	3	1,7	0	0	3	6,7	5	6,2	1	2,8
7. Orientación filosófica	0	0	0	0	1	2,2	4	4,9	2	5,6
8. No sabe o no contesta	2	1,1	4	3,5	0	0	0	0	1	2,8

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

Tabla 12

Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en el género masculino

Categoría	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Capacidad científica	21	3,8	44	12	5	6,2	15	6,9	11	16,9
2. Capacidad pedagógica										
2.1. Planificación	28	5,1	19	5,2	5	6,2	17	7,9	2	3,1
2.2. Intervención	86	15,6	92	25,2	15	18,5	32	14,8	6	9,2
2.3. Evaluación	3	0,5	3	0,8	0	0	9	4,2	3	4,6

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

(Continúa)

Tabla 12

Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en el género masculino

Categoría	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3. Actitud profesional	146	26,4	79	21,7	21	26	48	22,3	17	26,2
4. Rasgos personalidad	168	30,5	77	21	13	16	29	13,4	4	6,2
5. Efectos del proceso	25	4,5	10	2,7	4	4,9	8	3,7	3	4,6
6. Efectos del producto										
6.1. Generales	34	6,2	32	8,7	7	8,6	32	14,8	12	18,5
6.2. Específicos	19	3,4	1	0,3	3	3,7	5	2,3	0	0
6.3. Aptitud física	13	2,4	3	0,8	5	6,2	10	4,6	1	1,5
7. Orientación filosófica	0	0	0	0	0	0	7	3,2	6	9,2
8. No sabe o no contesta	9	1,6	6	1,6	3	3,7	4	1,9	0	0

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

3.1.3 Resultados en función de la institución

Teniendo en cuenta la institución, las apreciaciones de los participantes varían. Quienes forman parte de la UDC (Tabla 13) creen que la actitud profesional es la mejor expresión de un buen profesor, mientras que aquellos que pertenecen a la UVIGO (Tabla 14) dudan entre esa característica, la intervención o los rasgos de la personalidad. En ambos grupos es más complicado determinar la jerarquía del resto de atributos.

Estudiando las concepciones del alumnado en formación inicial, no se perciben cambios a lo largo de su carrera, permaneciendo como categorías básicas en sus razonamientos las citadas en el párrafo anterior. Los estudiantes de la UDC escogen como rasgo principal la actitud profesional, resultando difícil para el alumnado de la UVIGO tomar una decisión sobre cuál es la característica más determinante. Tanto en una entidad como en la otra, los atributos que menos admiración despiertan entre este colectivo son las orientaciones filosóficas y la evaluación.

En la UDC, los estudiantes de 1G se deciden por la actitud profesional (29,1%), aunque también se interesan por los rasgos de la personalidad (27,8%) y la intervención (15,4%). El alumnado de la UVIGO entiende que los rasgos de la personalidad están un paso por encima (32%) de la actitud profesional (27,5%) y de la intervención (14,8%). Las orientaciones filosóficas no tienen cabida en el pensamiento de estos grupos (0%), mientras que la evaluación no es bien recibida por los integrantes de la UDC (0,2%) ni por quienes forman parte de la UVIGO (1,3%), mostrando los estudiantes de esta institución idéntica consideración por los efectos sobre la aptitud física (1,3%).

Las reacciones del alumnado de 4G están sujetas a más cambios. Los estudiantes de la UDC relacionan el significado del término «buen docente» con la actitud profesional (26,6%), ocupando los siguientes puestos la intervención (19,8%) y los rasgos de la personalidad (19%). La intervención es la categoría más importante (27,3%) para el alumnado de la UVIGO, secundada por los rasgos de la personalidad (21,6%) y la actitud profesional (20,2%). Las orientaciones filosóficas no son relevantes para los estudiantes de esta entidad (0%), compartiendo esa misma condición los efectos sobre un aprendizaje específico (0%). Una estimación parecida reciben los efectos sobre la aptitud física (0,4%) para quienes pertenecen a la UDC.

Los estudiantes de FM se muestran más de acuerdo en función de la institución. En la UDC, el alumnado sitúa la actitud profesional (23,5%) a la par que la intervención (23,5%), desprendiéndose de ese equilibrio los rasgos de la personalidad (17,7%). El alumnado de la UVIGO concede mayor protagonismo a la actitud profesional (34,6%) en detrimento de la intervención (17,2%) y los rasgos de la personalidad (15,5%). No se reconoce la evaluación en ninguno de los casos (0%), teniendo una repercusión nula las orientaciones filosóficas para los estudiantes que forman parte de la UDC (0%) y para el alumnado de la UVIGO (1,7%). Para este último colectivo, la planificación se ubica en ese mismo lugar (1,7%).

Examinando los datos del profesorado en ejercicio y de los formadores de formadores, se encuentra menos sintonía en sus intentos por describir qué es un buen profesor. Para los docentes de los centros de prácticas de la UDC, las características que encarnan este concepto concuerdan con las mencionadas por el alumnado universitario,

mientras que el profesorado de EF de la UVIGO reduce drásticamente su acercamiento por los rasgos de la personalidad e incrementa su deseo por los efectos generales educativos. Los formadores de formadores de la UDC destacan la actitud profesional, la capacidad científica y los efectos generales educativos en sus creencias y pierden interés por la intervención, uno de los atributos más esenciales para los profesionales que trabajan en la UVIGO. En lo referente a las categorías menos nombradas, los integrantes de ambas entidades siguen dando muestra de su desacuerdo, aunque los efectos sobre un aprendizaje específico no tienen buen recibimiento en ningún grupo.

Los docentes de EF poseen criterios distintos sobre lo que significa ser un buen educador. Quienes ejercen su labor en el entorno de la UDC comprenden que esa noción está estrechamente ligada con la actitud profesional (26,6%), evidenciándose una distancia clara respecto a los rasgos de la personalidad (13,1%) y la intervención (11,9%). No piensa lo mismo el profesorado en ejercicio de la UVIGO, con una orientación clara hacia los efectos generales educativos (28,2%) y la intervención (26,4%), quedando la actitud profesional en tercera posición (17%). Este mismo grupo no resalta en ningún momento las orientaciones filosóficas (0%), los efectos sobre la aptitud física (0%) y los efectos sobre un aprendizaje específico (0%). Para los profesionales de los centros de prácticas de la UDC, esta característica tiene una presencia irrisoria (2,9%), mostrándose un trato similar por la evaluación (3,3%).

Las preferencias de los formadores de formadores son más comunes entre ambas instituciones, aunque se puede constatar alguna diferencia reseñable. Para quienes trabajan en la UDC, la actitud profesional es lo primero (22,7%), destacando posteriormente la capacidad científica (13,7%) y los efectos generales educativos (13,7%). En las áreas de influencia de la UVIGO, los formadores de formadores coinciden en mantener entre sus prioridades la actitud profesional (24,6%), la capacidad científica (19,3%) y los efectos generales educativos (17,5%). No obstante, la intervención también juega un papel fundamental (17,5%) para este grupo, siendo este atributo uno de los menos valorados (4,5%) por los integrantes de la UDC, junto con la planificación (4,5%) y los efectos sobre la aptitud física (4,5%). Los formadores de formadores de las dos entidades no se sienten identificados con los efectos sobre un aprendizaje específico (0%), manifestando los

profesionales de la UVIGO ese mismo aprecio por la evaluación (0%) y los efectos sobre la aptitud física (0%).

Tabla 13

Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en la UDC y su entorno de influencia

Categoría	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Capacidad científica	13	3	32	11,9	3	4,4	18	7,4	6	13,7
2. Capacidad pedagógica										
2.1. Planificación	23	5,4	14	5,2	5	7,4	20	8,2	2	4,5
2.2. Intervención	66	15,4	53	19,8	16	23,5	29	11,9	2	4,5
2.3. Evaluación	1	0,2	3	1,1	0	0	8	3,3	4	9,1
3. Actitud profesional	124	29,1	71	26,6	16	23,5	65	26,6	10	22,7
4. Rasgos personalidad	119	27,8	51	19	12	17,7	32	13,1	3	6,8
5. Efectos del proceso	13	3	8	3	2	2,9	9	3,7	4	9,1
6. Efectos del producto										
6.1. Generales	32	7,5	26	9,7	4	5,9	27	11,1	6	13,7
6.2. Específicos	19	4,4	2	0,7	3	4,4	7	2,9	0	0
6.3. Aptitud física	12	2,8	1	0,4	5	7,4	15	6,1	2	4,5
7. Orientación filosófica	0	0	0	0	0	0	11	4,5	4	9,1
8. No sabe o no contesta	6	1,4	7	2,6	2	2,9	3	1,2	1	2,3

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; UDC = Universidad de A Coruña; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

Tabla 14

Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en la UVIGO y su entorno de influencia

Categoría	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Capacidad científica	13	4,4	26	12,2	3	5,2	5	9,4	11	19,3

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; UVIGO = Universidad de Vigo; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

(Continúa)

Tabla 14

Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF en la UVIGO y su entorno de influencia

Categoría	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2. Capacidad pedagógica										
2.1. Planificación	12	4	13	6,1	1	1,7	1	1,9	1	1,8
2.2. Intervención	44	14,8	58	27,3	10	17,2	14	26,4	10	17,5
2.3. Evaluación	4	1,3	2	0,9	0	0	3	5,7	0	0
3. Actitud profesional	82	27,5	43	20,2	20	34,6	9	17	14	24,6
4. Rasgos personalidad	95	32	46	21,6	9	15,5	2	3,8	6	10,5
5. Efectos del proceso	18	6	4	1,9	2	3,4	3	5,7	1	1,8
6. Efectos del producto										
6.1. Generales	14	4,7	16	7,5	5	8,6	15	28,2	10	17,5
6.2. Específicos	7	2,3	0	0	3	5,2	0	0	0	0
6.3. Aptitud física	4	1,3	2	0,9	3	5,2	0	0	0	0
7. Orientación filosófica	0	0	0	0	1	1,7	0	0	4	7
8. No sabe o no contesta	5	1,7	3	1,4	1	1,7	1	1,9	0	0

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; UVIGO = Universidad de Vigo; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

3.1.4 Relaciones entre los elementos del estudio

Después de recoger las respuestas del alumnado en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores sobre qué representa ser un buen docente de EF en enseñanza secundaria, se ha comprobado si existe alguna relación de dependencia entre los atributos seleccionados y el grupo muestral, género e institución de los participantes. Las pruebas estadísticas realizadas se recogen en el anexo IV (en formato digital).

3.1.4.1 Relaciones entre el grupo muestral y las características de un buen docente

Prestando atención al grupo muestral de los encuestados, se destaca la presencia de relaciones de dependencia entre este elemento y la elección de las categorías capacidad

científica, intervención, rasgos de la personalidad y efectos del producto en la configuración de un buen educador.

En lo que se refiere a la capacidad científica, se puede constatar cómo el alumnado de 4G y los formadores de formadores consideran especialmente relevante este rasgo (Tabla 15), mientras que para los estudiantes de 1G y de FM esa opinión se revierte. La relación de dependencia entre los elementos del estudio es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación moderado ($v = 0,292$).

Tabla 15

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Capacidad científica

Elemento	Capacidad científica					
	Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
1G	Recuento	348	26	70,292	0,000	0,292
	Frecuencia esperada	314,0	60,0			
	Residuo	34,0	-34,0			
	Residuos tipificados	1,9	-4,4			
4G	Recuento	168	62			
	Frecuencia esperada	193,1	36,9			
	Residuo	-25,1	25,1			
	Residuos tipificados	-1,8	4,1			
FM	Recuento	59	6			
	Frecuencia esperada	54,6	10,4			
	Residuo	4,4	-4,4			
	Residuos tipificados	0,6	-1,4			
Formadores	Recuento	18	16			
	Frecuencia esperada	28,5	5,5			
	Residuo	-10,5	10,5			
CCAFD	Residuo	-10,5	10,5			
	Residuos tipificados	-2,0	4,5			

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; FM = Final del Máster; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

La intervención es un atributo valorado positivamente por el alumnado de 4G (Tabla 16), no teniendo esa consideración entre los estudiantes de 1G. La relación de dependencia

entre los elementos mencionados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo bajo ($v = 0,159$).

Tabla 16

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: intervención

Elemento		Capacidad pedagógica: intervención					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Grupo muestral	1G	Recuento	264	110	20,768	0,000	0,159
	Frecuencia esperada	239,9	134,1				
	Residuo	24,1	-24,1				
	Residuos tipificados	1,6	-2,1				
	4G	Recuento	121	109			
	Frecuencia esperada	147,6	82,4				
	Residuo	-26,6	26,6				
	Residuos tipificados	-2,2	2,9				

Nota. P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

Los rasgos de la personalidad consiguen el reconocimiento del alumnado de 1G (Tabla 17), no siendo una opción preferente para los estudiantes de FM, profesorado en ejercicio y formadores de formadores. La relación de dependencia entre los elementos descritos es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación moderado ($v = 0,208$).

Tabla 17

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Rasgos de la personalidad

Elemento		Rasgos de la personalidad					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Grupo muestral	1G	Recuento	173	201	35,687	0,000	0,208
	Frecuencia esperada	211,8	162,2				
	Residuo	-38,8	38,8				
	Residuos tipificados	-2,7	3,0				

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado.

(Continúa)

Tabla 17

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Rasgos de la personalidad

Elemento		Rasgos de la personalidad					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Grupo muestral	FM	Recuento	44	21	35,687	0,000	0,208
		Frecuencia esperada	36,8	28,2			
		Residuo	7,2	-7,2			
		Residuos tipificados	1,2	-1,4			
	Profesores	Recuento	86	34			
		Frecuencia esperada	67,9	52,1			
		Residuo	18,1	-18,1			
		Residuos tipificados	2,2	-2,5			
	EF	Recuento	25	9			
		Frecuencia esperada	19,3	14,7			
		Residuo	5,7	-5,7			
		Residuos tipificados	1,3	-1,5			
Formadores	Recuento	25	9				
	Frecuencia esperada	19,3	14,7				
	Residuo	5,7	-5,7				
	Residuos tipificados	1,3	-1,5				
CCAFD	Recuento	25	9				
	Frecuencia esperada	19,3	14,7				
	Residuo	5,7	-5,7				
	Residuos tipificados	1,3	-1,5				

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado.

Los efectos generales educativos suponen para docentes de EF y formadores de formadores un atributo de interés en su concepción de un buen docente (Tabla 18), no guardando esa misma interpretación el alumnado de 1G. La relación de dependencia entre los elementos referidos es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo moderado ($v = 0,243$).

Tabla 18

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: generales

Elemento		Efectos del producto: generales					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Grupo muestral	1G	Recuento	329	45	48,660	0,000	0,243
	Frecuencia esperada	305,8	68,2				

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado.

(Continúa)

Tabla 18

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: generales

Elemento		Efectos del producto: generales					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Grupo muestral	1G	Residuo	23,2	-23,2	48,660	0,000	0,243
		Residuos tipificados	1,3	-2,8			
	Recuento		78	42			
	Profesores	Frecuencia esperada	98,1	21,9			
	EF escolar	Residuo	-20,1	20,1			
		Residuos tipificados	-2,0	4,3			
	Recuento		19	15			
	Formadores	Frecuencia esperada	27,8	6,2			
	CCAFD	Residuo	-8,8	8,8			
		Residuos tipificados	-1,7	3,5			

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado.

Los efectos sobre un aprendizaje específico son calificados como una categoría trascendente para los estudiantes de 1G y de FM (Tabla 19), estando en desacuerdo el alumnado de 4G y los formadores de formadores. La relación de dependencia entre los elementos citados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación bajo ($v = 0,138$).

Tabla 19

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: específicos

Elemento		Efectos del producto: específicos					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Grupo muestral	1G	Recuento	348	26	15,729	0,003	0,138
		Frecuencia esperada	355,4	18,6			
		Residuo	-7,4	7,4			
		Residuos tipificados	-0,4	1,7			

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; FM = Final del Máster; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

(Continúa)

Tabla 19

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: específicos

Elemento		Efectos del producto: específicos					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Grupo muestral	4G	Recuento	228	2	15,729	0,003	0,138
		Frecuencia esperada	218,5	11,5			
		Residuo	9,5	-9,5			
		Residuos tipificados	0,6	-2,8			
	FM	Recuento	59	6			
		Frecuencia esperada	61,8	3,2			
		Residuo	-2,8	2,8			
		Residuos tipificados	-0,4	1,5			
	Formadores	Recuento	34	0			
		Frecuencia esperada	32,3	1,7			
		Residuo	1,7	-1,7			
		Residuos tipificados	0,3	-1,3			
CCAFD	Residuo	1,7	-1,7				
	Residuos tipificados	0,3	-1,3				

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; FM = Final del Máster; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

Los efectos sobre la aptitud física cuentan con la aprobación del alumnado de FM y del profesorado de los centros de prácticas (Tabla 20), aunque no despierta esa predilección entre los estudiantes de 4G. La relación de dependencia entre los elementos señalados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo bajo ($v = 0,183$).

Tabla 20

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: aptitud física

Elemento		Efectos del producto: aptitud física					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Grupo muestral	4G	Recuento	227	3	27,586	0,000	0,183
		Frecuencia esperada	218,0	12,0			
		Residuo	9,0	-9,0			

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; FM = Final del Máster; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 4G = 4º de Grado.

(Continúa)

Tabla 20

Relación entre el grupo muestral del participante con la elección del atributo Efectos del producto: aptitud física

Elemento		Efectos del producto: aptitud física				
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V
4G	Residuos tipificados	0,6	-2,6			
	Recuento	57	8			
FM	Frecuencia esperada	61,6	3,4			
	Residuo	-4,6	4,6			
Grupo muestral	Residuos tipificados	-0,6	2,5	27,586	0,000	0,183
	Recuento	105	15			
Profesores	Frecuencia esperada	113,7	6,3			
EF	Residuo	-8,7	8,7			
	Residuos tipificados	-0,8	3,5			

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; FM = Final del Máster; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 4G = 4º de Grado.

3.1.4.2 Relaciones entre el género y las características de un buen docente

De acuerdo con el género de los sondeados, se han encontrado relaciones de dependencia entre este elemento y la elección de las categorías planificación, intervención, actitud profesional y rasgos de la personalidad.

En lo que concierne a la planificación, se puede afirmar la influencia que posee el género del alumnado de 4G sobre este rasgo. El género femenino se decanta más frecuentemente por este atributo (Tabla 21), ocurriendo lo contrario con el género masculino. La relación de dependencia entre los elementos recogidos es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación bajo ($v = 0,145$).

Tabla 21

Relación entre el género del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: planificación

Elemento		Capacidad pedagógica: planificación						
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V		
Género	4G	Recuento	164	16	4,818	0,028	0,145	
		H	Frecuencia esperada	159,7				20,3
		Residuo	4,3	-4,3				
		Residuos tipificados	0,3	-1,0				
	M	Recuento	40	10				
		Frecuencia esperada	44,3	5,7				
		Residuo	-4,3	4,3				
		Residuos tipificados	-0,7	1,8				

Nota. H = Hombre; M = Mujer; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 4G = 4º de Grado.

La intervención cobra un gran protagonismo en el pensamiento de las estudiantes de FM (Tabla 22), no sucediendo lo mismo con el género masculino. La relación de dependencia entre los elementos resaltados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo moderado ($v = 0,257$).

Tabla 22

Relación entre el género del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: intervención

Elemento		Capacidad pedagógica: intervención						
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V		
Género	FM	Recuento	32	14	4,284	0,038	0,257	
		H	Frecuencia esperada	28,3				17,7
		Residuo	3,7	-3,7				
		Residuos tipificados	0,7	-0,9				
	M	Recuento	8	11				
		Frecuencia esperada	11,7	7,3				
		Residuo	-3,7	3,7				
		Residuos tipificados	-1,1	1,4				

Nota. FM = Final del Máster; H = Hombre; M = Mujer; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado.

La actitud profesional es percibida por las alumnas de 1G como una característica importante (Tabla 23), siendo menos propenso a su selección el género masculino. La

relación de dependencia entre los elementos marcados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación bajo ($v = 0,156$).

Las estudiantes de 4G persisten con esa preferencia, no recibiendo esa acogida desde el género masculino. La relación de dependencia entre los elementos destacados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo bajo ($v = 0,173$).

Esa inclinación del género femenino se vuelve a hacer patente entre el alumnado de FM, manteniéndose esa oposición respecto al colectivo masculino. La relación de dependencia entre los elementos definidos es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación moderado ($v = 0,256$).

Las docentes de EF en enseñanza secundaria también señalan la incidencia que posee este rasgo en su concepción de un buen profesor, no coincidiendo nuevamente con las reflexiones del género masculino. La relación de dependencia entre los elementos especificados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo moderado ($v = 0,204$).

Tabla 23

Relación entre el género del participante con la elección del atributo Actitud profesional

Elemento		Actitud profesional					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Género	1G	Recuento	147	141	9,087	0,003	0,156
		Frecuencia esperada	134,8	153,2			
		Residuo	12,2	-12,2			
		Residuos tipificados	1,1	-1,0			
		Recuento	28	58			
	M	Frecuencia esperada	40,2	45,8			
		Residuo	-12,2	12,2			
		Residuos tipificados	-1,9	1,8			

Nota. EF = Educación Física; FM = Final del Máster; H = Hombre; M = Mujer; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

(Continúa)

Tabla 23

Relación entre el género del participante con la elección del atributo Actitud profesional

Elemento		Actitud profesional						
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V		
Género	4G	H	Recuento	99	81	6,903	0,009	0,173
		Frecuencia esperada	90,8	89,2				
		Residuo	8,2	-8,2				
		Residuos tipificados	0,9	-0,9				
		M	Recuento	17	33			
		Frecuencia esperada	25,2	24,8				
		Residuo	-8,2	8,2				
		Residuos tipificados	-1,6	1,7				
	FM	H	Recuento	25	21	4,252	0,039	0,256
		Frecuencia esperada	21,2	24,8				
		Residuo	3,8	-3,8				
		Residuos tipificados	0,8	-0,8				
M		Recuento	5	14				
Frecuencia esperada		8,8	10,2					
Residuo		-3,8	3,8					
Residuos tipificados		-1,3	1,2					
Profesores	H	Recuento	42	44	4,988	0,026	0,204	
	Frecuencia esperada	36,6	49,5					
	Residuo	5,5	-5,5					
	Residuos tipificados	,9	-,8					
	EF	Recuento	9	25				
	Frecuencia esperada	14,5	19,6					
	Residuo	-5,5	5,5					
	Residuos tipificados	-1,4	1,2					

Nota. EF = Educación Física; FM = Final del Máster; H = Hombre; M = Mujer; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

Los rasgos de la personalidad son apreciados con fuerza por el profesorado de EF masculino (Tabla 24), mientras que el género femenino tiende a rechazar este atributo. La relación de dependencia entre los elementos detallados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación bajo ($v = 0,190$).

Tabla 24

Relación entre el género del participante con la elección del atributo Rasgos de la personalidad

Elemento		Rasgos de la personalidad						
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V		
Género	Profesores	Recuento	57	29	4,339	0,037	0,190	
		H	Frecuencia esperada	61,6				24,4
		Residuo	-4,6	4,6				
		Residuos tipificados	-0,6	0,9				
	EF	Recuento	29	5	4,339	0,037	0,190	
		M	Frecuencia esperada	24,4				9,6
		Residuo	4,6	-4,6				
		Residuos tipificados	0,9	-1,5				

Nota. EF = Educación Física; H = Hombre; M = Mujer; P = Nivel de significación; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado.

3.1.4.3 Relaciones entre la institución y las características de un buen docente

En relación con la entidad de los participantes, se confirman relaciones de dependencia entre este elemento y la elección de las categorías planificación, evaluación, actitud profesional, rasgos de la personalidad, efectos del proceso, efectos generales educativos y efectos sobre la aptitud física.

La planificación es una opción que gana enteros entre los docentes en ejercicio de la UDC (Tabla 25), aunque ese deseo se disipa para quienes trabajan en el entorno de la UVIGO. La relación de dependencia entre los elementos precisados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo bajo ($v = 0,187$).

Tabla 25

Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: planificación

Elemento		Capacidad pedagógica: planificación						
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V		
Institución	Profesores	UDC	Recuento	74	19	4,215	0,042	0,187
		Frecuencia esperada	77,5	15,5				
		Residuo	-3,5	3,5				
		Residuos tipificados	-0,4	0,9				
	EF	UDC	Recuento	26	1	4,215	0,042	0,187
		Frecuencia esperada	22,5	4,5				
		Residuo	3,5	-3,5				
		Residuos tipificados	0,7	-1,6				

Nota. EF = Educación Física; P = Nivel de significación UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado.

La evaluación es un rasgo que cuenta con el respaldo de los formadores de formadores de la UDC (Tabla 26), no decantándose en esa dirección los profesionales de la UVIGO. La relación de dependencia entre los elementos expuestos es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación moderado ($v = 0,395$).

Tabla 26

Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Capacidad pedagógica: evaluación

Elemento		Capacidad pedagógica: evaluación						
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V		
Institución	Formadores	UDC	Recuento	10	3	5,315	0,048	0,395
		Frecuencia esperada	11,9	1,1				
		Residuo	-1,9	1,9				
		Residuos tipificados	-0,5	1,7				
	CCAFD	UDC	Recuento	21	0	5,315	0,048	0,395
		Frecuencia esperada	19,1	1,9				
		Residuo	1,9	-1,9				
		Residuos tipificados	0,4	-1,4				

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; P = Nivel de significación; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 4G = 4º de Grado.

La actitud profesional es un atributo aceptado por el alumnado de 4G que realiza su formación en la UDC (Tabla 27), en detrimento de los estudiantes que se preparan en la UVIGO. La relación de dependencia entre los elementos planteados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo bajo ($v = 0,175$).

El profesorado de los centros de prácticas de la UDC recalca la influencia de esta característica en su concepción de un buen educador, en contra de las opiniones provenientes desde la UVIGO. La relación de dependencia entre los elementos reflejados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación moderado ($v = 0,263$).

Tabla 27

Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Actitud profesional

Elemento		Actitud profesional					
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
4G	UDC	Recuento	52	71	7,040	0,008	0,175
		Frecuencia esperada	62,0	61,0			
		Residuo	-10,0	10,0			
		Residuos tipificados	-1,3	1,3			
	UVIGO	Recuento	64	43			
		Frecuencia esperada	54,0	53,0			
		Residuo	10,0	-10,0			
		Residuos tipificados	1,4	-1,4			
Profesores	UDC	Recuento	33	60	8,326	0,004	0,263
		Frecuencia esperada	39,5	53,5			
		Residuo	-6,5	6,5			
		Residuos tipificados	-1,0	0,9			
	UVIGO	Recuento	18	9			
		Frecuencia esperada	11,5	15,5			
		Residuo	6,5	-6,5			
		Residuos tipificados	1,9	-1,7			

Nota. EF = Educación Física; P = Nivel de significación; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 4G = 4º de Grado.

Los rasgos de la personalidad concentran más seguidores entre los docentes de EF pertenecientes a la UDC (Tabla 28), no posicionándose de esa manera el profesorado que

ejerce su labor en la UVIGO. La relación de dependencia entre los elementos mostrados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo moderado ($v = 0,250$).

Tabla 28

Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Rasgos de la personalidad

Elemento			Rasgos de la personalidad					
			Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Institución	Profesores	UDC	Recuento	61	32	7,513	0,006	0,250
		Frecuencia esperada	66,7	26,4				
		Residuo	-5,7	5,7				
		Residuos tipificados	-0,7	1,1				
	EF	UDC	Recuento	25	2	7,513	0,006	0,250
		Frecuencia esperada	19,4	7,7				
		Residuo	5,7	-5,7				
		Residuos tipificados	1,3	-2,0				

Nota. EF = Educación Física; P = Nivel de significación; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado.

Los efectos del proceso tienen un buen recibimiento entre el alumnado de 1G que inicia su carrera en la UVIGO (Tabla 29), pero la atención prestada por los estudiantes de la UDC es menor. La relación de dependencia entre los elementos analizados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación bajo ($v = 0,127$).

Tabla 29

Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Efectos del proceso

Elemento			Efectos del proceso					
			Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Institución	1G	UDC	Recuento	216	12	6,023	0,014	0,127
		Frecuencia esperada	209,7	18,3				
		Residuo	6,3	-6,3				
		Residuos tipificados	0,4	-1,5				

Nota. P = Nivel de significación; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado.

(Continúa)

Tabla 29

Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Efectos del proceso

Elemento			Efectos del proceso					
			Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Institución	1G	UVIGO	Recuento	128	18	6,023	0,014	0,127
			Frecuencia esperada	134,3	11,7			
			Residuo	-6,3	6,3			
			Residuos tipificados	-0,5	1,8			

Nota. P = Nivel de significación; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado; 1G = 1º de Grado.

Los efectos generales educativos representan una categoría esencial para los docentes en ejercicio de la UVIGO (Tabla 30), no estando tan presentes en las creencias del profesorado de EF que trabaja en la UDC. La relación de dependencia entre los elementos observados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de acuerdo moderado ($v = 0,232$).

Tabla 30

Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Efectos del producto: generales

Elemento			Efectos del producto: generales					
			Ausencia	Presencia	X ²	P	V	
Institución	Profesores	UDC	Recuento	66	27	6,471	0,011	0,232
			Frecuencia esperada	60,5	32,6			
			Residuo	5,6	-5,6			
			Residuos tipificados	0,7	-1,0			
	EF	UVIGO	Recuento	12	15			
			Frecuencia esperada	17,6	9,5			
			Residuo	-5,6	5,6			
			Residuos tipificados	-1,3	1,8			

Nota. EF = Educación Física; P = Nivel de significación; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado.

Los efectos sobre la aptitud física constituyen una alternativa de peso para los docentes de los centros de prácticas de la UDC (Tabla 31), reduciendo ese valor el profesorado que forma parte de la UVIGO. La relación de dependencia entre los elementos registrados es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación moderado ($v = 0,204$).

Tabla 31

Relación entre la institución del participante con la elección del atributo Efectos del producto: aptitud física

Elemento		Efectos del producto: aptitud física						
		Ausencia	Presencia	X ²	P	V		
Institución	Profesores	Recuento	78	15	4,977	0,022	0,204	
		UDC	Frecuencia esperada	81,4				11,6
		Residuo	-3,4	3,4				
		Residuos tipificados	-0,4	1,0				
	EF	Recuento	27	0	4,977	0,022	0,204	
		UVIGO	Frecuencia esperada	23,6				3,4
		Residuo	3,4	-3,4				
		Residuos tipificados	0,7	-1,8				

Nota. EF = Educación Física; P = Nivel de significación; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo; V = V de Cramer; X² = Chi-cuadrado.

3.2 Estudio 2. Análisis del discurso del alumnado en formación inicial, del profesorado en ejercicio y de los formadores de formadores sobre lo que representa ser un buen profesor de EF en enseñanza secundaria

Este trabajo tiene como intención evaluar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores sobre lo que representa ser un buen profesor de EF en enseñanza secundaria. Los elementos contextuales correspondientes a este estudio son el grupo muestral, género e institución de los participantes, destacándose como elementos específicos los atributos sobre un buen docente que posee el encuestado, el número de unidades de codificación extraídas de su pensamiento y el grado de reflexión mostrado al analizar este tópico. Se analizaron los ítems de los cuestionarios que textualmente dicen: «describe que es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria». Estos ítems se corresponden con preguntas abiertas de la dimensión «concepciones de la actividad profesional». Tras codificar las respuestas obtenidas, se puede afirmar que la calidad del discurso de cada grupo está sujeta a la función que cumplen en el contexto educativo. Los profesionales argumentan mejor sus testimonios, siendo el razonamiento de los sondeados diferente según los elementos del estudio.

3.2.1 Resultados en función del grupo muestral

Contabilizando el número de segmentos codificados en los comentarios de los participantes (Tabla 32), la distribución de esas unidades (Figura 4) y la calidad de sus interpretaciones según el grupo muestral, se observan variaciones entre los estudiantes en formación inicial y los profesionales que ejercen la docencia en la enseñanza media y superior.

Tabla 32

Distribución de las unidades de codificación en función del grupo muestral

Unidades de codificación	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	135	36,1	74	32,2	21	32,3	39	32,5	7	20,6
2	143	38,3	78	33,8	31	47,7	33	27,5	11	32,5
3	82	21,9	63	27,4	10	15,4	19	15,8	5	14,7
4	11	2,9	13	5,7	2	3,1	17	14,2	5	14,7
5	3	0,8	2	0,9	1	1,5	7	5,8	3	8,8
6	0	0	0	0	0	0	3	2,5	1	2,9
7	0	0	0	0	0	0	2	1,7	1	2,9
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2,9

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

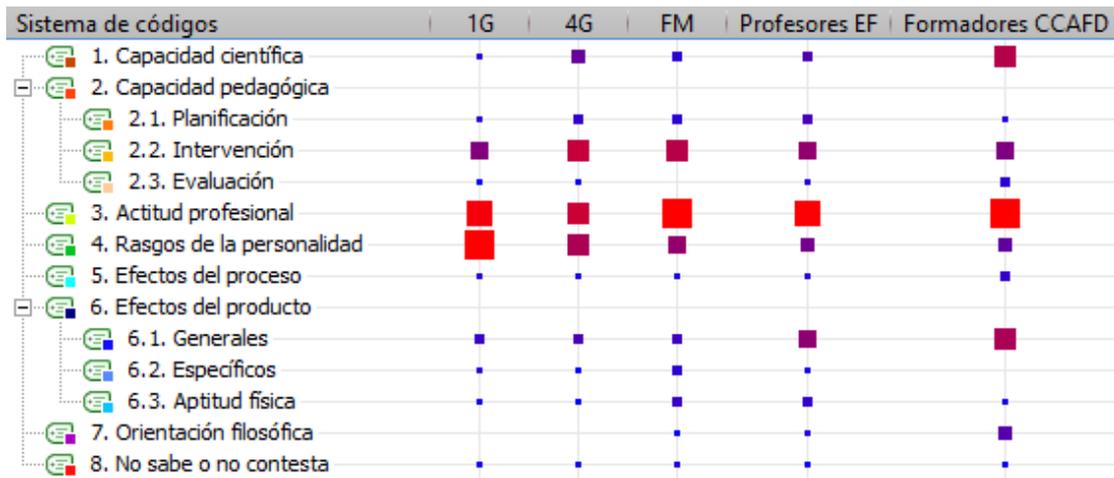


Figura 4. Distribución de las unidades de codificación en función del grupo muestral. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

El alumnado universitario no presenta cambios importantes entre 1G, 4G y FM, observándose una cuantía de uno a tres segmentos codificados de media entre sus aportaciones. Para estos grupos, la actitud profesional, los rasgos de la personalidad y la intervención son los atributos más importantes.

En los estudiantes de 1G, prima la coexistencia de una (36,1%) o dos unidades de codificación (38,3%). Cuando este colectivo redacta sus impresiones abunda la presencia de mensajes cortos, no profundizando lo suficiente en la temática abordada y empleando un lenguaje poco preciso:

«Una persona que enseñe bien, que sea educada y comprensible.» (1G_UDC_13-14_87)

«Aquel que logra que sus alumnos se interesen por la asignatura.» (1G_UDC_14-15_100)

El primer enunciado contiene dos segmentos, enumerando el alumno: (1) la intervención, destacando la pretensión de enseñar correctamente; y (2) los rasgos de la personalidad, resaltando que el profesorado sea educado y entienda a sus estudiantes. El segundo comprende una unidad, describiendo los efectos generales educativos que se persiguen en la asignatura.

«Que sepa enseñar los conocimientos, tenga buena actitud, sea responsable y coherente en la forma de evaluar.» (1G_UVIGO_13-14_21)

«Un profesor que sepa controlar al grupo, que sepa de lo que habla y que esté motivado.»
(1G_UVIGO_14-15_10)

En estos ejemplos se confirma cómo un incremento del número de segmentos codificados no siempre se corresponde con una mejora en la calidad de razonamiento, optando de nuevo el estudiante por enumerar categorías fundamentales en un buen educador. En el primero se distinguen cuatro unidades, relacionadas con: (1) la intervención, valorando positivamente la transmisión de contenidos del docente; (2) la actitud profesional, recalcando que esta sea buena; (3) los rasgos de la personalidad, desarrollando su labor con responsabilidad; y (4) la evaluación, argumentando que este procedimiento se realice de manera coherente. En el segundo se citan tres segmentos, referidos a: (1) la actitud profesional, gestionando el profesorado eficazmente la clase; (2) la capacidad científica, dominando los conocimientos que imparte; y (3) los rasgos de la personalidad, siendo su motivación imprescindible en el puesto que ostenta.

En los estudiantes de 4G, perdura la hegemonía de una (32,2%) o dos unidades de codificación (33,8%). Su escritura mantiene muchos paralelismos con la mostrada por el alumnado de 1G, recurriendo al uso de frases cortas que responden de manera genérica la cuestión propuesta:

«El que sabe impartir y transmitir conocimientos.» (4G_UVIGO_13-14_21)

«Aquel que está debidamente formado y realiza su trabajo de manera responsable.»
(4G_UVIGO_14-15_54)

La primera sentencia recoge únicamente un segmento, describiendo el estudiante acciones atribuidas a la intervención. La segunda está formada por dos unidades, reiterándose la descripción sobre: (1) la capacidad científica, mostrando el interés del docente por seguir aprendiendo; y (2) la actitud profesional, comprometiéndose en la realización de sus funciones.

«Un profesor competente, transmisor y cercano.» (4G_UDC_13-14_46)

«Planifica clases, cumple objetivos de currículo, evalúa al alumno según el nivel de la clase, fomenta hábitos saludables y está motivado.» (4G_UDC_14-15_61)

En estos casos se encuentra un número mayor de segmentos codificados, pero el contenido de los relatos conserva una estructura similar. El primero tiene tres unidades, enumerando el alumno como características imprescindibles: (1) la actitud profesional, haciendo hincapié en la competencia que posea el profesorado; (2) la intervención, apreciando su capacidad pedagógica; y (3) los rasgos de la personalidad, potenciando esa cercanía con el estudiante. El segundo está compuesto por cuatro unidades, enumerándose: (1) la planificación, necesaria para organizar las sesiones; (2) la actitud profesional, logrando el docente las metas fijadas en el currículo; (3) los efectos generales educativos, procurando interiorizar una vida sana en la mente de los escolares; y (4) los rasgos de la personalidad, integrando la motivación en su naturaleza.

En los estudiantes de FM, sobresale el predominio de dos segmentos codificados (47,7%), quedando en un segundo plano la concurrencia de una (32,3%) o tres unidades (15,4%). Siguiendo la dinámica de sus predecesores, la composición de sus textos es poco rigurosa, prescindiendo del detalle y tratando superficialmente la cuestión planteada:

«Un profesor que programe bien, sea organizado y se mantenga actualizado.» (FM_UDC_13-14_08)

«Aquel que tiene buena mano con los alumnos.» (FM_UDC_14-15_01)

La primera proposición encierra tres segmentos, enumerando: (1) la planificación, poniendo por delante la programación del profesorado; (2) los rasgos de la personalidad, respetando su carácter metódico; y (3) la capacidad científica, estando continuamente formado durante su carrera. La segunda cuenta con una unidad, describiendo la importancia de los rasgos de la personalidad para establecer una buena relación con el estudiante.

«Un buen profesor es aquel que es capaz de adaptarse a las necesidades, características de sus alumnos y a los recursos materiales de los que disponga. Además, debe ser capaz de motivar al alumnado para que practique AF fuera del aula.» (FM_UVIGO_14-15_08)

Ocasionalmente, el sujeto desarrolla con un poco más de fundamento sus ideas, aunque no es la tónica habitual de este grupo. Este fragmento es una prueba de ello, encontrando dos segmentos que describen la incidencia de: (1) la actitud profesional,

adaptándose el docente a situaciones acontecidas en su puesto; y (2) los efectos generales educativos, promoviendo entre los estudiantes un estilo de vida saludable.

El profesorado en ejercicio y los formadores de formadores no siguen un patrón constante, calculándose una media de una a cuatro unidades de codificación entre sus contribuciones. Para los primeros, la actitud profesional, la intervención y los efectos generales educativos son los atributos preferentes, mientras que los segundos escogen la actitud profesional, la capacidad científica y los efectos generales educativos.

En los docentes de EF, el número de segmentos codificados suele situarse entre uno (32,5%) o dos (27,5%). Su redacción no sigue un criterio lógico, alternándose escritos que justifican adecuadamente lo que se desea transmitir frente a otros que reducen su acción a un simple concepto:

«Ser responsable, empático, flexible, cooperativo, dedicado, creativo y preocupado.» (Profesorado EF_UDC_26)

«Un buen gestor de grupos que consigue motivar a sus alumnos para la realización de AF saludable en sus vidas.» (Profesorado EF_UDC_65)

La primera oración registra una unidad, enumerando el educador rasgos de la personalidad que se deberían tener en cuenta en su profesión. La segunda reúne dos segmentos, describiendo: (1) la actitud profesional, encargándose el profesorado de controlar a su alumnado; y (2) los efectos generales educativos, promocionando la práctica de AF entre los jóvenes.

«Un buen profesor debe amar la asignatura, implicarse en las clases, aprender dentro y fuera del aula. Transmitir a sus alumnos el gusto por la AF en general, tratando de ampliar el abanico de actividades y la forma de enseñarlas. Fomentará un clima de socialización, creatividad, diversión e interés.» (Profesorado EF_UVIGO_06)

Aquí se puede corroborar cómo el docente profundiza sus reflexiones, agrupando cinco unidades que hacen referencia a: (1) la actitud profesional, involucrándose el profesorado en el desarrollo de la materia; (2) la capacidad científica, estimulando su formación continuamente; (3) los efectos generales educativos, incentivando entre los

estudiantes el gusto por la práctica; (4) la intervención, impartiendo una cantidad ilimitada de contenidos; y (5) los efectos del proceso, mejorando aquellos aspectos que conforman la sesión.

Las respuestas de los formadores de formadores se ciñen mayoritariamente a la presencia de uno (20,6%) o dos segmentos codificados (32,5%). Su narración guarda bastantes similitudes con la del profesorado en ejercicio, argumentando hondamente sus creencias o acotando su discurso de forma considerable:

«El que cuida de sus alumnos más allá de mantener o mejorar su salud, conseguir su independencia en la práctica deportiva, lograr que disfruten de esa práctica y prevenir el abandono del deporte mediante estrategias de adherencia. Debe ser su referente de comportamiento.» (Formadores de formadores_UDC_10)

Esta afirmación posee dos segmentos, profundizando el formador sobre: (1) los efectos generales educativos, impulsando el docente unos hábitos de práctica entre el alumnado; y (2) los rasgos de la personalidad, exigiendo además que su conducta sea ejemplar.

«El profesional académicamente competente, éticamente responsable, el que atiende a la persona como alguien único.» (Formadores de formadores_UVIGO_05)

«Aquel que consiga que sus alumnos adquieran todas las competencias planteadas en el currículo.» (Formadores de formadores_UVIGO_08)

La primera frase está constituida por tres unidades, enumerando el formador la relevancia de: (1) la capacidad científica, sopesando el hecho de que el profesorado esté actualizado; (2) los rasgos de la personalidad, preocupándose porque sean personas responsables; y (3) la actitud profesional, diferenciando el progreso de cada estudiante. La segunda contempla solamente un segmento, describiendo los efectos generales educativos pretendidos con el cumplimiento del currículo escolar.

3.2.2 Resultados en función del género

Teniendo presente la cifra de unidades de codificación en las opiniones de los encuestados, la disposición de esos segmentos y la eficacia de sus razonamientos según el género, se aprecian contrastes entre los grupos, siendo estos más reseñables entre los candidatos a ejercer la docencia en un futuro.

En el género femenino, el promedio de unidades de codificación resultante de las valoraciones de los colectivos estudiados (Tabla 33) se sitúa entre uno y tres para las estudiantes en formación inicial, entre uno y cuatro para las profesoras de los centros de prácticas, y entre uno y cinco para las formadoras de formadores. El reparto de esos segmentos para todos los grupos (Figura 5) tiene su punto de encuentro en la actitud profesional, no percibiendo ese acuerdo cuando se trata de delimitar el orden de las categorías restantes.

Tabla 33

Distribución de las unidades de codificación en el género femenino

Unidades codificación	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	29	33,7	12	24	2	10,5	8	23,5	2	16,7
2	32	37,3	15	30	11	57,8	13	38,2	4	33,3
3	21	24,4	19	38	4	21,1	7	20,6	2	16,7
4	2	2,3	4	8	1	5,3	4	11,8	1	8,3
5	2	2,3	0	0	1	5,3	2	5,9	2	16,7
6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	8,3

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.



Figura 5. Distribución de las unidades de codificación en el género femenino. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

En las alumnas de 1G, es superior la confluencia de uno (33,7%) o dos segmentos codificados (37,3%). Su manera de comunicar no es lo suficientemente elaborada, con un lenguaje bastante corriente y evitando ofrecer un conocimiento más específico del asunto tratado:

«Aquel profesor que es cercano, al que se le pueden contar ciertos problemas, pero al que se le mantiene un respeto como profesor que es. Debe ser activo, motivador y original, para evitar el aburrimiento.» (1G_UDC_13-14_77)

«Un profesor que se involucre en su trabajo, que nos intente mostrar y enseñar por todos los medios lo importante que es esta materia.» (1G_UVIGO_14-15_78)

En estos ejemplos las estudiantes se inclinan por la descripción. En el primero se localiza una unidad, relatando los rasgos de la personalidad más deseados en un buen educador. En el segundo se topan dos segmentos, referentes a: (1) la actitud profesional, esforzándose el docente en su labor diaria; y (2) los efectos generales educativos, promocionando la asignatura entre el alumnado.

En las estudiantes de 4G, prevalecen tres (38%) o dos unidades de codificación (30%). Su discurso no es sinónimo de una comunicación fluida, emitiendo continuamente la información con una terminología sencilla y carente de matices:

«Comunicador, competente, que se forme continuamente.» (4G_UDC_14-15_02)

«En mi opinión un buen profesor de EF es aquel que imparte la materia lo mejor posible, se preocupa por sus alumnos, intenta ayudarles y se encarga de que la clase en general esté interesada en la materia.» (4G_UVIGO_13-14_18)

La primera cláusula incorpora tres segmentos, enumerando como características esenciales: (1) la intervención, enfatizando la necesidad de comunicar; (2) los rasgos de la personalidad, acentuando el carácter competente del profesorado; y (3) la capacidad científica, poniendo de relieve su formación permanente. La segunda concentra dos unidades, donde se describe la trascendencia de: (1) la intervención, transmitiendo correctamente la materia; y (2) la actitud profesional, cuidando el progreso del alumnado.

En los testimonios de las estudiantes de FM, se extraen a menudo dos segmentos codificados (57,8%), hallándose una gran distancia con respecto al siguiente dato, representado por la suma de tres unidades (21,1%). Su redacción no es lo bastante sólida, con ausencia de fundamento y usando un léxico poco riguroso:

«Una persona educada, constante en su trabajo, comprensible, activa y que sepa transmitir sus conocimientos.» (FM_UDC_13-14_11)

«Aquel que le guste su trabajo y lo demuestre, que sea capaz de motivar al alumnado y captar su atención. Quien enseña todas las manifestaciones del deporte, AF y expresión corporal.» (FM_UVIGO_13-14_02)

El primer enunciado alberga dos segmentos, enumerando la alumna: (1) los rasgos de la personalidad, determinando el comportamiento del docente; y (2) la intervención, remarcando su habilidad para impartir conocimientos. En el segundo se detectan tres unidades, describiéndose: (1) la actitud profesional, empeñándose el profesorado en rendir adecuadamente en su área; (2) los efectos sobre un aprendizaje específico, enseñando el deporte desde todas sus vertientes; y (3) los efectos sobre la aptitud física, integrando la expresión corporal durante la práctica de ejercicio.

En las profesoras de EF, se contrasta el dominio de dos segmentos codificados (38,2%) sobre las contestaciones con una (23,5%) y tres (20,6%) unidades. Su forma de narrar no sigue un modelo específico, intercambiándose locuciones que profundizan

escrupulosamente lo que se pretende explicar con otras que relegan ese interés a un segundo plano:

«El que es competente en su profesión, con capacidad y compromiso. Que conecta con los alumnos, que sus actitudes y acciones reflejen un interés en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abierto a nuevos cauces, a nuevas sugerencias de mejora, capaz de adaptarse, que alcance los objetivos que se ha planteado. Que sea comprometido, que elabore nuevas metodologías, que sea respetuoso, justo, responsable, empático, aquel que consigue en sus alumnos la adquisición de valores.» (Profesorado EF_UDC_44)

«El que consigue que su alumnado disfrute con la práctica de AF y el deporte.» (Profesorado EF_UVIGO_02)

En la primera reseña surgen cuatro segmentos, con una docente que profundiza sobre: (1) la actitud profesional, estimando la competencia del profesorado; (2) la planificación, creando procedimientos para acercarse más a los objetivos propuestos; (3) los rasgos de la personalidad, mostrando su lado más humano; y (4) las orientaciones filosóficas, procurando que los aprendices interioricen valores durante la preparación recibida. La segunda presenta una unidad, describiendo los efectos generales educativos deseados en el alumnado.

En las formadoras de formadores, la coincidencia de dos segmentos codificados (33,3%) es la tónica que más se repite, quedando por debajo el mantenimiento de una (16,7%), tres (16,7%) o cinco (16,7%) unidades. Sus aportaciones no responden a una pauta común, intercambiándose síntesis de gran calado con otras que ilustran todo lo contrario:

«El que individualiza el proceso. Los profesores que evalúan a todos por igual es lo contrario a un buen profesor: generan rechazo a la EF.» (Formadores de formadores_UDC_08)

«Es el profesional con vocación educativa hacia la EF, con la mejor actitud para la enseñanza con adolescentes, cercano al grupo, capaz de generar un buen clima, que tiene adquirido y profundizado los conocimientos y técnicas más importantes sobre su materia y la forma de transmitirlo.» (Formadores de formadores_UVIGO_04)

La primera reflexión reúne dos segmentos, describiendo la formadora el protagonismo de: (1) la actitud profesional, anteponiendo el docente su atención sobre el estudiante; y (2) la evaluación, recordando que esta debe ser exclusiva para cada sujeto. La segunda abarca cuatro unidades, profundizando acerca de: (1) la actitud profesional, adoptando el profesorado un rol activo en la enseñanza; (2) los rasgos de la personalidad, destacando su cercanía con el alumnado; (3) la capacidad científica, logrando los conocimientos necesarios para dominar la asignatura; y (4) la intervención, asimilando la manera más efectiva de impartir los contenidos.

En lo referente al género masculino, la media de segmentos identificados en las concepciones de los grupos (Tabla 34) se ubica entre uno y tres para los alumnos universitarios, y entre uno y cuatro para los profesores en ejercicio, reproduciéndose ese mismo hecho en los formadores de formadores. A diferencia del colectivo femenino, en la distribución de esas unidades (Figura 6) no se llega a un consenso para decidir qué atributo es el más representativo, señalando la actitud profesional, los rasgos de la personalidad y la intervención como categorías más notables.

Tabla 34

Distribución de las unidades de codificación en el género masculino

Unidades codificación	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	106	36,8	62	34,4	19	41,3	31	36	5	22,8
2	111	38,6	63	35,1	20	43,5	20	23,3	7	31,9
3	61	21,2	44	24,4	6	13	12	14	3	13,6
4	9	3,1	9	5	1	2,2	13	15,1	4	18,2
5	1	0,3	2	1,1	0	0	5	5,8	1	4,5
6	0	0	0	0	0	0	3	3,5	0	0
7	0	0	0	0	0	0	2	2,3	1	4,5
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.



Figura 6. Distribución de las unidades de codificación en el género masculino. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

En las impresiones de los estudiantes de 1G, la cantidad de segmentos codificados oscila entre uno (36,8%) y dos (38,6%), incrementándose algo más ese porcentaje en comparación con el género femenino. Sin embargo, entre los dos grupos se aprecia más contraste en la calidad de razonamiento, expresando el género masculino una línea argumental todavía más inconsistente, con un contenido más breve e imitando el resto de patrones mostrados por el género femenino:

«Aquel que cumple con los objetivos marcados en su programación y en su día a día.»
(1G_UDC_13-14_120)

«Un profesor comprensivo, que sepa llevar las clases y que pueda enseñar a la vez que entrenar.»
(1G_UVIGO_14-15_05)

La primera sentencia consta de una unidad, describiendo el alumno la actitud profesional presentada por el docente al cumplir con sus obligaciones. La segunda comprende tres segmentos, enumerando: (1) los rasgos de la personalidad, premiando la tolerancia del profesorado; (2) la actitud profesional, gestionando el desarrollo de las sesiones; y (3) la intervención, estimulando su capacidad didáctica en la enseñanza.

En los estudiantes de 4G, prima el agrupamiento de una (34,4%) o dos (35,1%) unidades de codificación, presentando un número menor de segmentos que el colectivo femenino. Esa disminución también se hace patente en la exposición de sus motivos,

prefiriendo enumerar o describir aspectos que se deberían tener en cuenta en un buen educador en lugar de analizar profundamente la información:

«Profesor que prepara las sesiones, sigue una guía docente, es responsable con el material y lo sabe utilizar.» (4G_UDC_13-14_49)

«Competente, con conocimientos y que predica con el ejemplo.» (4G_UVIGO_14-15_02)

En estos casos los alumnos se decantan por la enumeración. En el primero se diferencian dos segmentos, relativos a: (1) la planificación, estructurando el docente las clases; y (2) la actitud profesional, ajustando su trabajo según las normas establecidas y rentabilizando los recursos que están a su disposición. El segundo integra tres unidades, concernientes a: (1) los rasgos de la personalidad, enalteciendo la competencia del profesorado; (2) la capacidad científica, aglutinando conocimientos; y (3) la actitud profesional, erigiéndose como un modelo a seguir por el resto.

En los estudiantes de FM, la aparición de uno (41,3%) o dos (43,5%) segmentos codificados es la opción que se impone al resto, repartiéndose más el peso de los datos en este grupo en relación al género femenino. Las definiciones de ambos guardan bastantes similitudes, tratando de manera global el asunto e incurriendo de forma reiterada en el empleo de un vocabulario simplista:

«Innovador, coherente, buena comunicación con el alumno.» (FM_UDC_14-15_04)

«Una persona con conocimientos amplios y que muestra pasión e interés porque sus alumnos mejoren y progresen.» (FM_UVIGO_13-14_14)

La primera proposición revela dos unidades, enumerando el alumno: (1) los rasgos de la personalidad, reafirmando el carácter progresista del docente; y (2) la intervención, estableciendo una comunicación fluida con los estudiantes. En la segunda hay dos segmentos, describiéndose: (1) la capacidad científica, recordando que el profesorado esté actualizado; y (2) los efectos generales educativos, interesándose por optimizar el aprendizaje del alumnado.

En los docentes de EF en enseñanza secundaria, la proporción más elevada reside en una unidad de codificación (36%), acrecentándose esa diferencia con mensajes que contienen dos segmentos (23,3%) e invirtiéndose este acontecimiento en el género femenino. Los textos redactados por el colectivo masculino mantienen muchos paralelismos con los elaborados por el género opuesto, intercalándose fragmentos que presentan una buena argumentación con otros donde el participante abandona prácticamente la reflexión:

«Competente, buen comunicador y motivador, debe emplear una comunicación fluida y positiva con los alumnos, manteniendo la exigencia en las tareas. Tiene que procurar gestionar adecuadamente las clases con sesiones muy organizadas, adaptadas a la edad, variadas, motivantes y con máximo aprovechamiento del tiempo.» (Profesorado EF_UDC_93)

«Una ventana abierta al mundo de las experiencias motrices a las que nuestros alumnos se atreven a probar y conocer.» (Profesorado EF_UVIGO_10)

El primer párrafo está compuesto por cuatro unidades, profundizando el profesor sobre: (1) los rasgos de la personalidad, defendiendo la competencia y motivación del docente; (2) la intervención, haciendo que sea efectiva para los estudiantes; (3) la planificación, diseñando correctamente las sesiones; y (4) los efectos del proceso, especificando las características de las mismas. El segundo cuenta con un segmento, describiendo los efectos generales educativos que se tratan de alcanzar con el alumnado a través de la práctica.

En los formadores de formadores, predomina la existencia de dos unidades de codificación (31,9%) sobre una (22,8%), repitiéndose lo observado en el género femenino. De la misma forma que ocurría con el profesorado en ejercicio, los resultados obtenidos entre formadores de formadores de ambos géneros guardan bastantes semejanzas, examinando comentarios que analizan minuciosamente lo que se quiere decir con otros demasiado concisos:

«Aquel que consigue la adherencia al ejercicio y que el alumno interiorice una vida activa y sana.» (Formadores de formadores_UDC_07)

«Alguien motivado, que le gusta aprender y ser partícipe de los aprendizajes de sus alumnos, y que comprenda la función social y personal de la escuela, para poder darle sentido a su acción docente de forma coherente y contextualizada.» (Formadores de formadores_UVIGO_09)

En la primera oración se cuantifican dos segmentos, enumerando: (1) los efectos sobre la aptitud física, con un docente preocupado porque sus estudiantes sean activos físicamente; y (2) los efectos generales educativos, intentando que el alumnado comprenda lo importante que es seguir un estilo de vida saludable. La segunda tiene cuatro unidades, donde se profundiza acerca de: (1) los rasgos de la personalidad, apremiando que el profesorado sienta motivación en su labor; (2) la capacidad científica, inculcando en este grupo las ganas de formarse continuamente; (3) la actitud profesional, entregándose al máximo durante la enseñanza de los estudiantes; y (4) las orientaciones filosóficas, vinculando su labor social con la llevada a cabo desde la escuela.

3.2.3 Resultados en función de la institución

Registrando el número de segmentos codificados en las explicaciones de los participantes, la organización de esas unidades y el grado de justificación mostrado según la institución, se confirman diferentes puntos de vista entre los grupos, siendo estos más acusados entre los aspirantes a docentes y los formadores de formadores.

En la UDC, la frecuencia de los segmentos encontrados en los testimonios de los sondeados (Tabla 35) se asienta entre uno y tres para el alumnado en formación inicial, entre uno y cuatro para el profesorado de los centros de prácticas, y entre uno y cinco para los formadores de formadores. La orientación de esas unidades para los tres colectivos (Figura 7) está definida por la actitud profesional, no manifestándose esa coherencia en la distinción del resto de atributos.

Tabla 35

Distribución de las unidades de codificación en la UDC y su entorno de influencia

Unidades codificación	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	88	38,6	36	29,3	13	36,1	26	27,9	2	15,4
2	87	38,2	38	30,9	15	41,7	25	26,9	6	46,1
3	47	20,6	41	33,3	7	19,4	17	18,3	0	0
4	5	2,2	7	5,7	1	2,8	15	16,1	1	7,7
5	1	0,4	1	0,8	0	0	5	5,4	2	15,4
6	0	0	0	0	0	0	3	3,2	0	0
7	0	0	0	0	0	0	2	2,2	1	7,7
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7,7

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.



Figura 7. Distribución de las unidades de codificación en la UDC y su entorno de influencia. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; UDC = Universidad de A Coruña; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

Las concepciones de los estudiantes de 1G están ligadas con la presencia de uno (38,6%) o dos segmentos codificados (38,2%). Su narración resulta imprecisa, evitando la concreción en sus exposiciones:

«Aquel que se entrega a sus alumnos, que se note vocación. Disposición a enseñar y con recursos formativos para hacer tareas variadas.» (1G_UDC_13-14_07)

«Una persona que tiene una buena relación con el alumno.» (1G_UDC_14-15_40)

Como se puede comprobar en estos ejemplos, el alumnado se inclina por la descripción. El primero recoge tres unidades, asociadas con: (1) la actitud profesional, implicándose el docente con el estudiante; (2) la intervención, expresando sus ganas de impartir conocimientos; y (3) la planificación, demostrando su capacidad para ofrecer diferentes ejercicios. El segundo está formado por un segmento, relacionado con aquellos rasgos de la personalidad que permiten al profesorado mejorar su interacción con los aprendices.

En el alumnado de 4G, prevalece la convivencia de una (29,3%), dos (30,9%) y tres (33,3%) unidades de codificación. La composición de sus escritos dista mucho de ser rigurosa, respondiendo de manera corriente la temática estudiada e integrando una nomenclatura básica:

«Es alguien cercano a los alumnos, tiene una gran formación y una buena forma de enseñanza.» (4G_UDC_13-14_13)

«Aquel que sigue el currículum establecido impartiendo los cuatro bloques de enseñanza con las modificaciones que vea necesarias. Que sea activo y que no sea imparcial.» (4G_UDC_14-15_65)

En la primera cláusula figuran tres segmentos, enumerándose como categorías indispensables: (1) los rasgos de la personalidad, cuidando el profesorado su trato con el estudiante; (2) la capacidad científica, destacando su alto nivel formativo; y (3) la intervención, aplicando el mejor método de enseñanza. La segunda encierra dos unidades, describiendo el alumno la influencia de: (1) la actitud profesional, comprometiéndose el docente con la legislación vigente e intentando aportar cambios que mejoren sus clases; y (2) los rasgos de la personalidad, recordando que sea una persona dinámica y justa en sus decisiones.

En los estudiantes de FM, sobresalen uno (36,1%) y dos segmentos codificados (41,7%). Si el alumnado de 1G y 4G se caracterizó por escapar de la argumentación, este

grupo no es una excepción. Su discurso presenta una estructura aún más frágil, reduciendo el mensaje a la mínima expresión:

«Comprometido con la materia, buen transmisor de contenidos y afectivo socialmente.»
(FM_UDC_13-14_06)

«Docente capaz de hacer llegar los contenidos y objetivos de cada etapa educativa como cualquier otro docente.» (FM_UDC_14-15_13)

El primer enunciado incorpora tres unidades, enumerando el estudiante: (1) la actitud profesional, involucrándose el profesorado con la asignatura; (2) la intervención, impartiendo adecuadamente los conocimientos; y (3) los rasgos de la personalidad, estableciendo una buena relación con su alumnado. El segundo posee un segmento, describiendo la actitud profesional del docente para ajustar los contenidos tratados en la materia en función de los objetivos fijados en cada curso.

En el profesorado de EF, la representación de un segmento codificado sigue siendo la preferencia (27,9%), aunque existen bastantes respuestas que contienen dos unidades (26,9%). Su composición es heterogénea, pudiendo leer opiniones con alto grado de especificidad respecto a otras que no reciben esa consideración:

«Cercano a los alumnos, comprometido con el proceso, con actualización constante, habilidad en la gestión de conflictos y socialmente.» (Profesorado EF_UDC_15)

«Quien no solo cumple con el diseño curricular y sus contenidos, sino que transmite amor por lo que hace y disfrute de enseñar, respetando siempre la dignidad del alumno como persona en su integridad física, psíquica y moral.» (Profesorado EF_UDC_70)

En la primera sentencia se agrupan cuatro segmentos, enumerando el docente: (1) los rasgos de la personalidad, acercándose el profesorado al estudiante; (2) la actitud profesional, dedicando el esfuerzo que sea necesario para cumplir su rol; (3) la capacidad científica, renovando constantemente sus conocimientos; y (4) la intervención, resolviendo con soltura problemas que puedan originarse en el aula. En la segunda se distinguen tres unidades, donde se profundiza sobre: (1) la actitud profesional, responsabilizándose el docente de lo

que ocurre en su trabajo; (2) la intervención, enseñando la asignatura con entusiasmo; y (3) las orientaciones filosóficas, respetando las diferencias entre las personas.

Las valoraciones de los formadores de formadores están sujetas al uso de dos segmentos codificados (46,1%), con un margen bastante amplio respecto a la selección de una (15,4%) o cinco unidades (15,4%). Su escritura no siempre se ciñe a las mismas pautas, pudiendo acceder a información de calidad, ante otras contribuciones más vagas y con un carácter más limitado.

«Un profesional comprometido con su función educadora, que transmite valores, conocimientos y habilidades a sus alumnos y se preocupa por su propia formación continuada. Además, considero que es muy positivo que él mismo siga siendo un modelo de persona físicamente activa. Para ello debe ser vocacional, entusiasta y comunicativo.» (Formadores de formadores_UDC_01)

«Aquel capaz de hacer que sus alumnos adquieran adherencia, disfruten haciendo AF y quieran continuar con su práctica fuera del horario lectivo.» (Formadores de formadores_UDC_05)

La primera afirmación está constituida por cinco segmentos, con un formador que profundiza acerca de: (1) la actitud profesional; asumiendo el profesorado los deberes propios de su puesto; (2) las orientaciones filosóficas; promoviendo valores entre el alumnado; (3) la intervención; impartiendo los contenidos que domina; (4) la capacidad científica, queriendo estar siempre al día en su ámbito; y (5) los rasgos de la personalidad, llevando a cabo su labor con pasión. La segunda contempla dos unidades, enumerando: (1) los efectos sobre la aptitud física, haciendo hincapié en que los estudiantes practiquen ejercicio; y (2) los efectos generales educativos, manteniendo ese hábito saludable fuera del recinto escolar.

En la UVIGO, la periodicidad de los segmentos descritos en los comentarios de los encuestados (Tabla 36) se sitúa entre uno y tres para el alumnado en formación inicial, entre uno y dos para los docentes en ejercicio, y entre uno y cuatro para los formadores de formadores. En contraste con los datos de la UDC, la actitud profesional pierde algo de fuerza entre el profesorado de EF en enseñanza secundaria (Figura 8), siendo reemplazada por los efectos generales educativos. Sin embargo, podría afirmarse que tanto en estudiantes universitarios como en formadores de formadores esta característica se sigue imponiendo al resto.

Tabla 36

Distribución de las unidades de codificación en la UVIGO y su entorno de influencia

Unidades codificación	1G		4G		FM		Profesores EF		Formadores CCAFD	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	47	32,2	38	35,5	8	27,6	13	48,2	5	23,8
2	56	38,3	40	37,4	16	55,3	8	29,6	5	23,8
3	35	24	22	20,6	3	10,3	2	7,4	5	23,8
4	6	4,1	6	5,6	1	3,4	2	7,4	4	19
5	2	1,4	1	0,9	1	3,4	2	7,4	1	4,8
6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,8

Nota. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; UVIGO = Universidad de Vigo; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

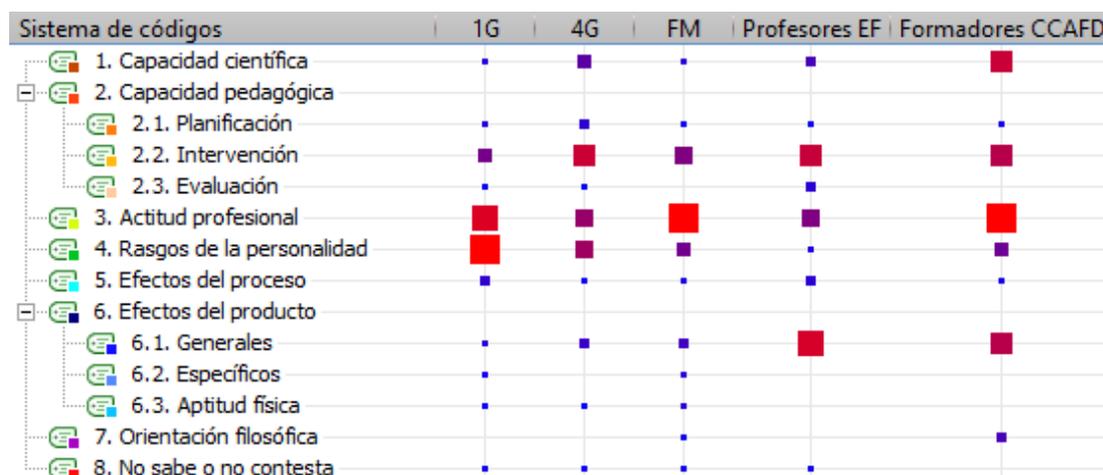


Figura 8. Distribución de las unidades de codificación en la UVIGO y su entorno de influencia. CCAFD = Ciencias de la Actividad Física y el Deporte; EF = Educación Física; FM = Final del Máster; 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado.

En los estudiantes de 1G, es habitual encontrarse con una (32,2%) o dos unidades de codificación (38,3%), invirtiéndose ese resultado en el alumnado que estaba inscrito en la UDC. El concepto de «buen docente» en ambos grupos comparte muchas similitudes, acotando el discurso y mostrando un bagaje de recursos lingüísticos más reducido:

«El que es capaz de transmitir los contenidos de forma correcta y es compañero de sus alumnos.»
(1G_UVIGO_13-14_42)

«Aquel que sabe mejorarnos físicamente.» (1G_UVIGO_14-15_45)

En la primera proposición hay dos segmentos, enumerando el estudiante: (1) la intervención, garantizando que la enseñanza sea la apropiada; y (2) los rasgos de la personalidad, cooperando el profesorado con su alumnado. En la segunda se identifica una unidad, describiendo los efectos sobre la aptitud física que persigue el docente sobre los jóvenes.

Evaluando las contestaciones de los estudiantes de 4G, la pauta común es la permanencia de uno (35,5%) o dos segmentos codificados (37,4%), siendo esta cuantía de unidades menor en comparación con el alumnado que pertenece a la UDC. Además de presentar sus ideas de forma superficial, las construcciones gramaticales son bastante planas, no adentrándose en el asunto con la profundidad necesaria:

«Profesor cercano y que enseña a través de la motricidad.» (4G_UVIGO_13-14_11)

«Competente en su trabajo, sociable, motivante, que se recicla anualmente para mejorar como docente.» (4G_UVIGO_14-15_18)

La primera oración concentra dos segmentos, describiéndose la importancia de: (1) los rasgos de la personalidad, estimando la cercanía del profesorado con el estudiante; y (2) la intervención, transmitiendo sus conocimientos por medio de la práctica. La segunda cita tres unidades, enumerando el alumno: (1) la actitud profesional, asumiendo el docente las competencias acordadas en su puesto; (2) los rasgos de la personalidad; teniendo la capacidad para animar e incitar al resto; y (3) la capacidad científica, continuando con su formación permanente.

En los estudiantes de FM, suelen aparecer dos segmentos (55,3%), superando esa cantidad la proporción de unidades codificadas entre el alumnado de la UDC. Sí que se puede constatar entre estos dos colectivos una pequeña diferencia a favor de los estudiantes de la UVIGO, redactando sus pareceres con un poco más de fundamento:

«Aquel que está implicado en la clase y en la materia, no se acomoda y propone actividades que motiven a los alumnos. Consigue crear en los alumnos interés por la materia.»
(FM_UVIGO_13-14_08)

«Aquel que sabe transmitir sus conocimientos con profesionalidad, atendiendo a la diversidad del grupo.» (FM_UVIGO_14-15_04)

En estos dos casos, el alumnado se decanta por la descripción. En el primero se localizan tres segmentos, referentes a: (1) la actitud profesional, responsabilizándose el profesorado de realizar sus funciones correctamente; (2) la planificación, innovando con tareas entretenidas para los aprendices; y (3) los efectos generales educativos, acercando la asignatura a los estudiantes. La segunda está compuesta por dos unidades, relativas a: (1) la intervención, enseñando el docente los contenidos con rigor; y (2) la actitud profesional, atendiendo las particularidades de cada individuo.

En el profesorado de los centros de prácticas, se puede determinar que la superioridad de un segmento codificado es lo más característico (48,2%), secundado por la alianza de dos unidades (29,6%). Comparado con los docentes de los centros de prácticas de la UDC, este grupo presenta un número inferior de segmentos. Donde se encuentra más concordancia es en la redacción, apreciándose esa alternancia entre lo genérico y lo específico:

«El que consigue que sus alumnos disfruten haciendo AF y deporte, de forma segura y controlada.» (Profesorado EF_UVIGO_08)

«Intentar conocer al alumno individualmente. Saber gestionar el funcionamiento del grupo para un buen aprovechamiento. El que aplica todos los bloques de contenidos independientemente de sus habilidades. Lleva a cabo una evaluación justa, clara y completa.» (Profesorado EF_UVIGO_26)

En la primera reseña se detecta una unidad, describiendo los efectos generales educativos que pretende alcanzar un buen educador en beneficio de su alumnado. La segunda abarca dos segmentos, profundizando el profesor sobre: (1) la actitud profesional, gestionando adecuadamente el aula con la intención de que todos progresen; y (2) la evaluación, caracterizada por desarrollarse de manera ejemplar.

En los formadores de formadores, comparten escenario una (23,8%), dos (23,8%), tres (23,8%) y cuatro unidades de codificación (19%), obteniéndose una distribución más uniforme que la registrada en los segmentos de los profesionales de la UDC. El análisis de

sus textos indica que tanto unos como otros siguen un mismo patrón, intercalando razonamientos elaborados cuidadosamente con frases que representan lo opuesto:

«Una persona que sepa transmitir al alumnado el gusto por las actividades físicas y deportivas, que anime y fomente el compañerismo, la colaboración entre las personas y el trabajo en equipo, así como procure que se asuman las diferencias con normalidad y que consiga que las personas quieran mejorar y aprender siempre.» (Formadores de formadores_UVIGO_02)

«Aquel que tiene conocimientos, habilidades inter-personales de comunicación y, sobre todo, vocación.» (Formadores de formadores_UVIGO_06)

La primera reflexión integra tres segmentos, profundizándose acerca de: (1) la intervención, compartiendo el profesorado sus conocimientos con pasión; (2) las orientaciones filosóficas, inculcando valores esenciales para la creación de una sociedad cívica; y (3) los efectos generales educativos, intentando que los estudiantes se interesen continuamente por el aprendizaje. En la segunda surgen tres unidades, enumerando el formador como atributos elementales: (1) la capacidad científica, recalcando que el docente sea una persona formada; (2) la intervención, haciendo referencia a su capacidad para conectar con los demás; y (3) la actitud profesional, manifestando una dedicación constante en su labor.

Capítulo 4

Discusión

El propósito fundamental de esta tesis se centró en analizar la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado de EF sobre el término «buen docente» y su evolución durante todas las fases que comprenden la socialización profesional. Este objetivo, a efectos de presentar los dos estudios que componen nuestro trabajo, fue concretado en dos: (1) conocer las concepciones del alumnado en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores sobre lo que significa ser un buen docente de EF en enseñanza secundaria, y (2) evaluar el discurso de los grupos mencionados sobre lo que representa ese concepto.

Las principales aportaciones a partir del análisis de nuestros resultados podríamos considerar que son: (1) la falta de consenso existente entre los participantes sobre qué características se relacionan con un buen profesor de EF, siendo la actitud profesional el único atributo destacado por todos los encuestados; y (2) la presencia de diferencias en su discurso, prefiriendo los profesionales describir o profundizar sus respuestas, mientras que los estudiantes universitarios suelen enumerar o describir aquellos rasgos que consideran esenciales en un buen profesor.

Para organizar esta discusión, vamos a seguir la lógica presente en la secuenciación de los objetivos, pero analizándola desde la perspectiva de cada uno de los participantes. De esta forma, iremos discutiendo nuestros resultados en cada grupo, comenzando por las características dominantes en la concepción de un buen profesor para continuar con el análisis del discurso empleado para expresar dichas concepciones. Entendemos que de esta forma vamos a poder presentar mejor la globalidad de nuestro estudio, lo que incidirá en

una mayor comprensión a la vez que evitaremos argumentos que podrían caer en la repetición.

Empezando por el alumnado en formación inicial, la actitud profesional ocupa la primera posición en su concepción de un buen educador. Por este término hacemos referencia a que el profesorado proceda de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada, combinando recursos personales y del entorno, transfiriendo esos recursos a situaciones que el contexto requiere, aprendiendo de la experiencia, aprendiendo a aprender y comprometiéndose con su tarea, así como en la relación profesional con el resto (Le Boterf, 1999). Los datos de nuestro estudio están en consonancia con los obtenidos por Sá (2007), donde se resaltaba el dominio de la materia y la competencia del docente en la resolución de situaciones de aprendizaje. No se muestra esa concordancia en el trabajo de Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana y Piéron (1995), siendo los rasgos de la personalidad el atributo más demandado; ni en el estudio realizado por Martins, Onofre, Martins y Costa (2016), situándose la actitud profesional en un segundo plano, superada por otras categorías como los efectos del producto, la intervención, la capacidad científica, la planificación o los rasgos que configuran la identidad del profesorado.

La intervención es otra de las características que representan a un buen profesor de EF para los futuros docentes. Entendemos este término como la acción intencional desarrollada por el profesorado en la tarea educativa para que el educando alcance una meta, efectuando cambios en su conducta que le permitan adquirir una destreza, actitud o conocimiento educativo (Touriñán, 2011). La importancia de este atributo ha sido confirmada en estudios precedentes, donde la actuación del docente predominaba sobre otras categorías (Ferry, 2018; Sá y Carreiro da Costa, 2009). Percatándose de ese mismo hecho en su trabajo, Barroso y Magalhães (2000) señalaron que la comunicación del educador no se reduce exclusivamente a conocer el contenido que transmite, sino que también es el reflejo de su motivación e interés por fomentar la participación de los estudiantes.

Los rasgos de la personalidad adquieren un puesto de renombre entre las opiniones del alumnado en formación inicial. Monge, Montalvo y Gómez (2015) definen esta

característica como un conjunto de disposiciones estables que conforman el carácter de las personas, ejerciendo una influencia sobre sus conductas, que sirven para categorizarlas y que no se pueden observar directamente. Los resultados obtenidos en este trabajo están en sintonía con los de Carreiro da Costa y Sá (1999), vinculando los nuevos candidatos a profesorado el significado de «buen docente» a factores relacionados con la actitud profesional y con las cualidades que definen su naturaleza; aunque presentan algunas diferencias con Alves (2016), recibiendo este último atributo menos atención en comparación con la capacidad científica del profesorado. Investigando esa misma temática, Fehrenberg y Arce (2017) descubrieron cómo los estudiantes universitarios consideraban imprescindibles las propiedades que modelan la identidad física, social y psicológica del docente, estando por encima de aspectos de carácter pedagógico o de promoción de valores.

En contraste con estas valoraciones, se puede afirmar que el alumnado en formación inicial no cree que las orientaciones filosóficas sean esenciales en un buen educador. Estos datos están en armonía con las respuestas de los participantes encuestados por Reyno et al. (2013), encontrándose únicamente un caso donde se hiciera alusión a esta característica en la enseñanza. En defensa de este rasgo, Salcedo (2001) remarca su importancia en una sociedad caracterizada por el multiculturalismo, respetando las diferencias culturales, históricas y sociales de los diferentes colectivos y pudiendo aceptar cambios desde el uso de la razón y la racionalidad. Centrándose en la EF, Prat y Soler (2003) destacaron cómo la promoción de valores en esta asignatura sufre bastantes carencias, primando en los programas escolares la presencia de contenidos conceptuales en detrimento de los actitudinales, a pesar de su relevancia en el currículo oculto.

Recogiendo las respuestas de los estudiantes sobre el concepto «buen profesor», se puede afirmar que la calidad de su discurso no estaba sujeta al momento concreto en el que realizaban los estudios, prefiriendo enumerar o describir sus opiniones sin haber variaciones entre quienes comenzaban y finalizaban su andadura universitaria. En este sentido, parece que la formación inicial no está respondiendo con la fuerza que se esperaba, siendo incapaz de cambiar las creencias y las actitudes formadas por el alumnado antes de iniciar su preparación docente. Pajares (1992) describe varios supuestos fundamentales entorno a estas creencias: (1) se crean a edades tempranas, auto-perpetuándose y persistiendo frente a las

contradicciones que se derivan de la razón, el tiempo, la escuela o las experiencias recibidas; (2) constituyen un filtro desde el que se interpreta la nueva información; (3) cuanto más temprano se incorpore una creencia anterior en la estructura de la creencia actual, más difícil resulta su alteración; y (4) modificarlas en la edad adulta es poco frecuente, aferrándose los individuos a ellas, incluso si se basan en conocimientos incorrectos o incompletos. Los resultados de este estudio refuerzan las contribuciones de otros autores sobre la firmeza de esas creencias en futuros candidatos a profesorado (Carreiro da Costa et al., 2016; Doolittle, Dodds y Placek, 1993), acentuándose la fragilidad de los programas de formación para confrontar o mudar esas concepciones en el estudiante durante su carrera docente (Crum, 1990a, 1990b).

En relación con el género, el discurso de las alumnas se caracterizaba por una estructura más coherente, superando su argumentación a la mostrada por el género masculino. Observando la influencia de este elemento durante el paso de la enseñanza secundaria a la universitaria, Villalón (2010) confirmó cómo las chicas suelen mostrar una visión más epistémica que los chicos. Gelati (2012) reconoce que esas discrepancias comienzan a manifestarse en la edad escolar, identificándose una escritura con mayor dominio textual, estructural y lingüístico en el género femenino. Esta autora entiende que ese hecho puede desencadenarse por: (1) una evaluación sesgada del profesorado, condicionada por su percepción sobre la persona que redacta; (2) aspectos biológicos, asociados con una maduración tardía del género masculino; y (3) procesos cognitivos, demostrando las estudiantes más habilidad en pruebas relacionadas con la fonología, la semántica y la memoria episódica a largo plazo. Es necesario mencionar que el efecto del género tiende a disminuir su presencia conforme aumenta el nivel educativo, con la consiguiente mejora de la calidad de razonamiento (Villalón, 2010). Esto puede representar una explicación de las valoraciones diferenciadas entre nuestro alumnado en función del género, especialmente quienes inician su preparación, resultando más complicado para el género masculino abandonar las concepciones que arrastran desde la enseñanza secundaria.

La calidad del discurso entre los estudiantes en formación inicial también se ve afectada por la institución de procedencia. Rué (2014) afirma que todo sistema formativo está lejos de ser neutro, teniendo en cuenta el tipo de oportunidades que ofrece, cómo las

desarrolla y a quien se las da, representando este funcionamiento institucional una de las causas de abandono entre los estudiantes universitarios. La perspectiva formativa, el contexto educativo y el contenido tratado en estas entidades representan, junto con la presencia de sus educadores, piezas elementales en la formación inicial (Ezquerro, Argos, Fernández-Salinerro y González-Geraldo, 2016). Esta circunstancia hace posible que la institución tenga más protagonismo del esperado en las concepciones del alumnado.

Continuando el análisis con el profesorado en ejercicio, la actitud profesional se mantiene como el atributo más representativo de un buen educador en EF. Poder comprometerse activamente en la profesión permite al docente realizar sus tareas con precisión, interactuar mejor con los estudiantes, controlar el tiempo de forma eficaz y asumir sus responsabilidades con garantías (Pepe, Turan y Bahadır, 2015). Examinando las percepciones de profesorado de reconocido prestigio en nuestro ámbito, Chorney (2009) destacó cómo el compromiso que mostraban en su labor era una de las categorías más determinantes en la enseñanza. De acuerdo con esta información, Gordon (2017) ratificó que esa pasión por el trabajo, deseando crecer profesionalmente e intentando ser ejemplar, figuraba como un aspecto esencial entre las opiniones de docentes con más de veinte años de experiencia. Sin embargo, a pesar de que el profesorado considere imprescindible incorporar la actitud profesional a su perfil, no siempre se corresponde esa entrega que predicamos con lo que sucede en la realidad (Muszkieta et al., 2019), siendo este hecho confesado por los propios docentes que están en contacto permanente con el alumnado (Bertini y Tassoni, 2013).

La intervención es otra de las características relevantes para el profesorado de los centros de prácticas. Durante la ejecución de las tareas, Siedentop (1998) señaló que la intervención, siempre y cuando sea coherente, brinda al estudiante la oportunidad de alcanzar sus metas con éxito. Los resultados recogidos en esta tesis coinciden con las aportaciones de Gonçalves (2017), destacando la importancia de transmitir la materia eficazmente, equiparándola con el compromiso del docente, la gestión que realiza de las situaciones acontecidas en el aula o el conocimiento que posee sobre la evaluación y desarrollo de la condición física; y con los datos de Da Silva (2018), imponiéndose la comunicación del profesorado sobre cuestiones tan fundamentales como su carácter o la

integración de alumnado con problemas. No obstante, esa opinión pierde fuerza entre los docentes consultados por Alves (2016), donde solo una quinta parte de los sondeados consideraba trascendente este rasgo, relacionando más el término «buen profesor» con los efectos del proceso o los efectos del producto.

Este último atributo, más concretamente los efectos generales educativos, cuenta también con el respaldo del cuerpo docente partícipe en esta investigación. Cuando el encuestado menciona ese tipo de efectos hace referencia a aspectos que, desde nuestro ámbito o en un sentido general, se encargan de promover y mejorar el bienestar de la población (González Villalobos, 2016). Prestando atención a esta afirmación, resulta necesario que el profesorado comprenda la enorme función que tiene en el fomento de un estilo de vida activo entre los jóvenes, certificándose esa pretensión desde la literatura (Napper-Owen, Marston, Van Volkinburg, Afeman y Brewer, 2008; Stelzer, 2005). Discutiendo la problemática que se presenta en este trabajo, Faria, Santos, Matucheski y Kogut (2011) mostraron cómo el desarrollo integral del alumnado, mejorando su calidad de vida y trabajando porque sea activo, representaba un elemento crucial para los docentes y académicos de nuestra área. Acordes con esas impresiones, Green y Thurston (2002) reiteraron ese interés del profesorado de EF por estimular hábitos saludables entre los estudiantes.

Contrarios a estas preferencias, los docentes en ejercicio no conciben que los efectos sobre un aprendizaje específico sean una categoría indispensable en la configuración de un buen educador. Si se compara este dato con lo expuesto en el anterior párrafo, parece que el profesorado concentra sus esfuerzos en la finalidad de lo que enseña, atendiendo a las situaciones que afrontarán los escolares en su futuro y preocupándose menos por la adquisición de unos aprendizajes concretos (Pascual, 2006; Sicilia et al., 2006). A pesar de eso, no sería recomendable descartar este conjunto de enseñanzas en el alumnado, conociendo el potencial que tienen para estimular sus mecanismos adaptativos y proyectivos a partir de situaciones experimentales, permitiendo que descubran por sí mismos la naturaleza de los fenómenos, sus posibilidades y limitaciones (Lagardera, 1992).

Revisando el grado de justificación mostrado por los docentes de EF cuando respondían a la pregunta objeto de esta tesis, se aprecia mayor argumentación en sus

reflexiones respecto a los estudiantes universitarios, pero también existen discursos menos estructurados o con mensajes carentes de contenido. Esta circunstancia, reproducida en ambos géneros y en las dos instituciones, puede originarse como consecuencia de tres motivos: (1) una perspectiva no académica del profesorado, debida a la influencia de ideologías convencionales en EF, que tienen su peso en los documentos curriculares oficiales de la materia y en la opinión pública que discute el significado de la misma (Crum, 1990b); (2) la ausencia o el deterioro de la formación permanente, no abordando los problemas que padecen los docentes (Bolívar, 2006; Imbernón, 2000), limitando su progreso en el ámbito; o (3) el desgaste profesional del profesorado, fruto del cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización personal que sufre en su trabajo (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996), no preocupándose por los retos que debe afrontar desde la asignatura e incidiendo negativamente en la preparación de los escolares, el rendimiento de la institución y el prestigio de la misma (Viloria, Paredes y Paredes, 2003). Estos resultados apuntan la necesidad de seguir estudiando las razones que suscitan esta problemática entre los profesionales que imparten EF en enseñanza secundaria.

En lo referente a los formadores de formadores, la actitud profesional sigue posicionándose en primer lugar, imitando la tendencia mostrada por el alumnado en formación inicial y los docentes en ejercicio. Procurando conocer las percepciones de profesorado en enseñanza superior, Sá y Carreiro da Costa (2009) comprobaron cómo este grupo estaba contento con los profesionales que les enseñaron EF durante su juventud, resaltando, entre otras características, su competencia y actitud. Docheff (1992) corrobora que este rasgo, junto con la acción docente, tiene un gran impacto sobre la calidad de la instrucción y la satisfacción laboral del educador, comprendiendo mejor qué necesita el estudiante y actuando en consecuencia. Fomentar una actitud positiva entre el futuro profesorado debería ser una prioridad antes de que se inicien en la profesión (Mears y Docheff, 2010), tratando así de paliar la falta de compromiso observada en docentes en ejercicio, desencadenada por aquellos resultados menos satisfactorios que obtiene su alumnado e incrementada con el paso del tiempo (Carreiro da Costa, Carvalho, Onofre y Diniz, 1992).

La capacidad científica es otra de las características más demandadas entre los formadores de formadores. Para González Villalobos (2016), este término engloba el conocimiento que transmite el profesorado, su cultura general e interés por formarse permanentemente. Este autor, tratando de describir el concepto «buen docente» entre profesionales de la enseñanza superior, demostró cómo apreciaban positivamente la presencia de este atributo, solo siendo superado por las orientaciones filosóficas que promocionaba el profesorado en el aula. Trazando esa misma cuestión, Carvalho (2003) ratificó la incidencia de ese conocimiento científico y pedagógico en los formadores de formadores interrogados, justificando que esa categoría permitía al docente controlar qué enseñar en EF y determinar cuál era el mejor procedimiento para alcanzar esa meta. De conformidad con estos estudios, Stadnik (2008) defiende que un profesor competente necesita conocerse a sí mismo, sentir pasión y respeto por la profesión, y dominar ampliamente conocimientos técnicos, teóricos, prácticos y didácticos relacionados con su área.

Los efectos generales educativos ocupan una posición destacada entre los docentes universitarios. Pretendiendo conocer los puntos de vista de estos profesionales sobre la formación inicial que recibe el profesorado, Chorney, Bell, Forsberg y Singleton (2012) consideraron que la alfabetización física de los escolares era uno de los elementos que deberían integrarse en los programas de preparación docente. Norback y Wattay (1994) confirmaron que ese interés por la salud representaba una pieza fundamental en los esquemas de los formadores de formadores, situándose como uno de los conocimientos prioritarios en la formación de nuevas generaciones de profesorado. Analizando las respuestas de docentes en enseñanza superior, McEvoy, Heikinaro-Johansson y MacPhail (2017) aseguraron que este colectivo concebía la práctica de AF de los jóvenes como un objetivo preferente en la EF, a pesar ser conscientes de la ineficacia mostrada por esta asignatura ante este cometido. En este sentido, Armour y Harris (2013) insisten en proporcionar una mejora a los futuros educadores sobre la enseñanza de la práctica, garantizando el bienestar de sus estudiantes e intentando que adquieran un estilo de vida saludable.

Frente a estas opiniones, los formadores de formadores no piensan que los efectos sobre un aprendizaje específico sean tan importantes. Esa impresión concuerda con la manifestada por el profesorado universitario participante en el trabajo de González Villalobos (2016), siendo la adquisición de aprendizajes concretos una de las finalidades menos valoradas en la EF por este grupo, repitiéndose este hecho en investigaciones anteriores (Carvalho, 2003; Sá, 2007). No obstante, se han encontrado casos donde formadores de formadores creen que ser capaz de enseñar un número mínimo de habilidades, especialmente aquellas basadas en la mejora de aspectos deportivos, es una característica elemental en la configuración de un buen docente (Mordal-Moen y Green, 2013).

Evaluando los comentarios de los formadores de formadores, al igual que en el profesorado en ejercicio, se pueden observar discursos que detallan minuciosamente la temática abordada con otros que responden concisamente la pregunta formulada o que presentan una argumentación menos sólida. Esa debilidad de razonamiento entre el profesorado de enseñanza superior, no encontrando cambios en función del género e institución, puede ser originada por dos causas: (1) un enfoque distorsionado de lo que realmente sucede en las escuelas, generado por la falta de entendimiento entre estos profesionales y los docentes que trabajan en la enseñanza secundaria (Mitchell, 1993; Williamson, 1990); o (2) el desgaste profesional de los formadores de formadores, acrecentado por trabajar ante un número considerable de alumnos o por ser jóvenes con falta de experiencia en la profesión, siendo ese grado de agotamiento diferente según el género (Watts y Robertson, 2011). Considerando estas cuestiones, resulta necesario seguir investigando esta área de estudio, complementando los datos obtenidos en esta tesis con otros trabajos de semejante índole.

Capítulo 5

Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo seguirán la secuenciación de los objetivos, conociendo las concepciones de cada uno de los participantes sobre el tópico estudiado, imitando la estructura propuesta en el apartado anterior. Describiremos cuáles son los atributos que comprenden el término «buen profesor» para cada grupo, las diferencias significativas observadas entre los elementos del estudio y el discurso empleado por los participantes para argumentar esos razonamientos.

Empezando por los estudiantes en formación inicial:

- Conciben que un buen educador, además de la actitud profesional, debe caracterizarse por su intervención y los rasgos de la personalidad que conforman su naturaleza, no siendo las orientaciones filosóficas trascendentes en su pensamiento.
- A la hora de seleccionar las categorías que representan a un buen docente, se confirma la presencia de diferencias significativas en el alumnado de 1G y 4G en función del grupo muestral, género e institución formativa. Para los estudiantes de FM, ese contraste está condicionado exclusivamente por el grupo muestral y el género, no por la institución de pertenencia.
- Su discurso se identifica por enumerar o describir qué características son esenciales en un buen profesor, apreciándose valoraciones diferenciadas según el género y la entidad formativa. De acuerdo con el grupo muestral, el razonamiento de estos participantes es menos elaborado que el mostrado por los profesionales de la

enseñanza media y superior. No se aprecian contrastes en el número de unidades de codificación que recogen su pensamiento según el género e institución.

Continuando con el profesorado de EF:

- Entienden que un buen docente se define por su actitud profesional, la intervención que realiza y el interés que tiene por la consecución de efectos generales educativos en la asignatura, mientras que los efectos sobre un aprendizaje específico no son importantes en su concepción.
- Seleccionando los atributos que configuran a un buen profesor, se encuentran diferencias significativas en los docentes en ejercicio respecto a su grupo muestral, género e institución de pertenencia.
- Su discurso está centrado en describir o profundizar qué categorías se relacionan con el término «buen profesor», marcando distancias con la estructura ofrecida por los estudiantes universitarios cuando se presta atención al grupo muestral. La argumentación de este colectivo no cambia según el género e institución de pertenencia, aunque sí se modifica la cantidad de segmentos codificados que aparecen en sus reflexiones en función de este último elemento.

Finalizando con los formadores de formadores:

- Consideran que un buen educador debe mostrar actitud profesional, capacidad científica y el deseo por lograr los efectos generales educativos que se proponen desde la materia de EF. Para este colectivo, los efectos sobre un aprendizaje específico no tienen valor.
- Cuando se trata de escoger las características que comprenden el significado de un buen docente, se constata la presencia de diferencias significativas entre formadores de formadores en relación al grupo muestral y la entidad formativa. No se contempla esta tendencia en función del género.
- Su discurso, siguiendo la línea mostrada por los docentes en ejercicio, se basa en describir o profundizar cuáles son los atributos predominantes en un buen profesor,

diferenciándose del contenido ofrecido por el alumnado en formación inicial en relación al grupo muestral. La justificación de este grupo no varía según el género e institución formativa, aunque el número de unidades de codificación que recogen sus creencias no es el mismo según esos elementos.

En términos generales:

- Los participantes en el proceso de formación de profesorado destacan la actitud profesional como la categoría idónea para describir a un buen docente, pero evidencian una falta de consenso en sus intentos por ordenar la importancia del resto de atributos.
- En lo que se refiere al discurso, se demuestra que la calidad de razonamiento de los grupos está sujeta al rol que desempeñan en el escenario educativo. El profesorado en ejercicio y los formadores de formadores justifican mejor sus testimonios, describiendo o profundizando sus respuestas, mientras que los estudiantes en formación inicial prefieren enumerar o describir los atributos que se relacionan con un buen educador.
- Los resultados obtenidos no permiten garantizar que la preparación que reciben las futuras generaciones de profesorado esté funcionando adecuadamente, pudiendo cambiar las concepciones previas que tienen sobre qué representa ser un buen docente en la enseñanza secundaria.

Capítulo 6

Limitaciones y perspectivas de futuro

La elaboración de esta tesis presenta una serie de limitaciones. Poder conocerlas brindará la posibilidad a futuros investigadores de continuar indagando este ámbito de estudio correctamente, procurando que se mejoren algunos procedimientos e intentando contribuir científicamente con aportaciones que ahonden o complementen la temática abordada.

Comenzando con el diseño escogido, este trabajo se caracterizó por la adopción de un diseño explicativo secuencial con métodos mixtos, analizando de forma cuantitativa y cualitativa los datos del alumnado en formación inicial, profesorado en ejercicio y formadores de formadores en un momento concreto. Este tratamiento en dos fases representa una fortaleza en la tesis, permitiendo comprender mejor los resultados. No obstante, sería interesante proponer estudios longitudinales que esclarezcan mejor las relaciones entre estos grupos muestrales, comprobando si experimentan cambios en sus concepciones con el paso del tiempo. Por ejemplo, una de esas investigaciones podría centrarse en analizar al mismo grupo de estudiantes universitarios, desde sus inicios en la formación inicial hasta que acceden a la profesión docente.

Respecto a los grupos muestrales que intervienen, se observa un alto grado de participación considerando la población objeto de estudio existente. Sin embargo, el reducido número de formadores de formadores que la conforman, no estando todos relacionados con el ámbito docente en EF, demanda la necesidad de incrementar su presencia en el futuro. Asimismo, se podría contar con las opiniones de alumnado en enseñanza secundaria, mostrando así una visión diferente a la percibida en este trabajo,

enmarcado en la socialización profesional del profesorado de EF. Estas sugerencias contribuirían a que los datos obtenidos se ajustaran mejor a la realidad, conociendo en profundidad las preocupaciones que tienen estos participantes e intentando mejorar la preparación que recibe el aspirante a docente en la enseñanza superior.

En esta tesis se empleó como instrumento de medida el cuestionario, una opción aceptada en numerosas ocasiones que permite obtener la información de manera eficaz y económica. Pese a esas ventajas, esta herramienta no está exenta de crítica. Cabe la posibilidad de que la persona no conteste lo que realmente piensa, demuestre poco interés por la temática o prefiera ofrecer un enfoque que esté más aceptado socialmente. A esa circunstancia debemos sumarle el hecho de que el instrumento presenta cuestiones de carácter abierto, cruciales para conocer la argumentación de los participantes, pero que también requieren más esfuerzo y tiempo de dedicación por su parte. Próximos estudios deberían valorar otras metodologías, como puede ser el uso de grupos de discusión o entrevistas, que puedan ampliar o complementar las respuestas obtenidas mediante este instrumento.

Otra cuestión a tener en cuenta es el escaso número de trabajos que trataron el significado del término «buen docente» desde una perspectiva conjunta, reuniendo a los diferentes grupos muestrales mencionados en esta investigación. Esta circunstancia le confiere a la tesis más valor, acercando la visión de los participantes en el proceso de formación del profesorado de EF. Lo más habitual era encontrarse con estudios que se centraban solamente en uno de los colectivos, preferentemente alumnado en formación inicial, cobrando menos peso el profesorado en enseñanza secundaria y los formadores de formadores, además de dificultar el contraste de los resultados obtenidos con los provenientes de otras fuentes. Es fundamental apreciar las consideraciones de los profesionales, teniendo en cuenta el rol que cumplen en la enseñanza; e integrar paralelamente sus impresiones con las de futuros docentes, fortaleciendo el contenido de nuevas aportaciones que se realicen en esta área.

Si resultaba complicado hallar investigaciones que compararan los cinco grupos muestrales simultáneamente, no fue más sencillo localizar trabajos que analizaran las creencias de los encuestados según los elementos del estudio restantes. El género y la

institución pasaron desapercibidos en numerosas ocasiones y, cuando esto no era así, su función se reducía a la de ser un dato más con el que describir la muestra. En este sentido, resultaría conveniente comprobar si los pensamientos de los sondeados varían según esos elementos, imitando la acción realizada en este trabajo.

Finalmente, es necesario indicar que los resultados recogidos en esta tesis se corresponden con la comunidad autónoma de Galicia, ajustándose fielmente con la población que la constituye. Pero, siendo conscientes de que este territorio no representa una realidad única, sería recomendable describir las tendencias de otras zonas o países, precisando la existencia o no de similitudes entre poblaciones con distinta cultura, costumbres, demografía o nivel socioeconómico de sus habitantes.

Capítulo 7

Bibliografía

- Alfrey, L., Cale, L. y Webb, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 477-491. doi:10.1080/17408989.2011.594429
- Alves, P.M. (2016). *Os professores de educação física e a promoção de um estilo de vida activo*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10400.5/13204>
- Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes among young adolescents: Do physical education classes provide equal opportunities to all students?. *Health Education Research*, 8(2), 167-179.
- Anguera, M.T., Camerino, O. y Castañer, M. (2012). Mixed methods procedures and designs for research on sport, physical education and dance. En O. Camerino, M. Castañer y M.T. Anguera (Eds.), *Mixed methods research in the movement sciences: case studies in sport, physical education and dance* (pp. 3-28). Nueva York: Taylor & Francis.
- Armour, K. y Harris, J. (2013). Making the case for developing new 'PE-for-health' pedagogies. *Quest*, 65(2), 210-219. doi:10.1080/00336297.2013.773531
- Armour, K., Makopoulou, K. y Chambers, F. (2012). Progression in physical education teachers' career-long professional learning: conceptual and practical concerns. *European Physical Education Review*, 18(1), 62-77. doi:10.1177/1356336X11430651
- Armour, K., Quennerstedt, M., Chambers, F. y Makopoulou, K. (2017). What is 'effective' CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan

- framework. *Sport, Education and Society*, 22(7), 799-811. doi:10.1080/13573322.2015.1083000
- Armour, K.M. y Yelling, M.R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114. doi:10.1080/1357332042000175836
- Armour, K.M. y Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: the role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200. doi:10.1123/jtpe.26.2.177
- Arnon, S. y Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(5), 441-464. doi:10.1080/13540600701561653
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. En R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758-781). Nueva York: Macmillan.
- Barroso, F. y Magalhães, N. (2000). O bom professor de educação física: visão do estado, visão do aluno. *Motriz*, 6(2), 81-87.
- Benekos, P.J. (2016). How to be a good teacher: passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237. doi:10.1080/10511253.2015.1128703
- Bertini, N. y Tassoni, E.C.M. (2013). A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27(3), 467-483
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices*. Florida: Textbooks Collection.
- Biddle, S., Sallis, J.F. y Cavill, N. (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity. Evidence and implications*. Londres: Health Education Authority.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física: la gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde.

- Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. *Ciencia Social*, (10), 69-81.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, (12), 13-30.
- Booth, D. y Coles, R. (2017). *What is a good teacher?*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Brouwer, N. y Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference?. *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224. doi:10.3102/00028312042001153
- Calderón, A. y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de educación deportiva. *Revista de Educación*, (363), 128-153. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Cale, L., Harris, J. y Duncombe, R. (2016). Promoting physical activity in secondary schools: growing expectations, `same old` issues?. *European Physical Education Review*, 22(4), 526-544. doi:10.1177/1356336X15623774
- Capel, S., Hayes, S., Katene, W. y Velija, P. (2009). The development of knowledge for teaching physical education in secondary schools over the course of a PGCE year. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 51-62. doi:10.1080/02619760802457216
- Carreiro da Costa, F. (2017). ¿Qué es una enseñanza de calidad en educación física?. *Gymnasium*, 2(2). Recuperado de: <http://g-se.com/es/entrenamiento-de-la-resistencia/articulos/que-es-una-ensenanza-de-calidad-en-educacion-fisica-2289>
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Diniz, J., Pestana, C. y Piéron, M. (1995). Physical education and sport first and fifth years students' expectations of the future work activities. En C. Paré (Ed.), *Better teaching? Think about it. Proceedings of the international seminar on the training of teachers in reflective practice on physical education* (pp. 223-236). Trois-Rivières: Universidad de Trois-Rivières.

- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Onofre, M. y Diniz, J.A. (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (4), 11-30.
- Carreiro da Costa, F., González Valeiro, M.A. y González Villalobos, M.F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, (29), 251-257.
- Carreiro da Costa, F. y Sá, C. (1999). Crenças e atitudes sobre a actividade profissional em estudantes de educação física. En M. González Valeiro, R. Martín, J.L. Salvador, J. Fernández y M. Bobo (Eds.), *Educación Física e deporte no século XXI, VI Congreso Galego de Educación Física* (pp. 551-560). A Coruña: Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións.
- Carvalho, M. (2003). *Percepções de formadores de professores em educação física no ensino superior universitário*. (Trabajo fin de máster). Universidad de Lisboa, Lisboa.
- Castelli, D. y Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 3-19. doi:10.1123/jtpe.26.1.3
- Centers for Disease Control and Prevention (2014). *State indicator report of physical activity*. Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services.
- Chorney, D.W. (2009). Today's physical education teachers: an inquiry into exceptional practice. *The Alberta Journal of Educational Research*, 55(2), 171-184.
- Chorney, D., Bell, R., Forsberg, N. y Singleton, E. (2012). Physical education teacher education in Canada: a snapshot of the present reality and future possibilities. *Physical & Health Education Journal*, 77(4), 46-48.
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse?. *Educational Researcher*, 34(7), 3-17. doi:10.3102/0013189X034007003
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. doi:10.1177/001316446002000104
-
- Villaverde, E.J. (2019). *Concepción del buen docente desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado de Educación Física*. (Tesis doctoral). Universidad de A Coruña, A Coruña.

- Corbin, C.B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128-144. doi:10.1123/jtpe.21.2.128
- Cramer, H. (1999). *Mathematical methods statistical*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Londres: Sage.
- Crum, B. (1990a). Shifts in professional conceptions of prospective physical education teachers under the influence of preservice professional training. En R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila y Z. Vihko (Eds.), *Physical Education and life-long physical activity* (pp. 286-294). Jyväskylä: Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- Crum, B. (1990b). The self reproducing failing of physical education. En R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila y Z. Vihko (Eds.), *Physical Education and life-long physical activity* (pp. 294-301). Jyväskylä: Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- Cunha, A.C. (2010). Representação do «bom» professor: o «bom» professor em geral e o «bom» professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52.
- Curtner-Smith, M. (2009). Breaking the cycle of non-teaching physical education teachers: lessons to be learned from the occupational socialization literature. En L.D. Housner, M. Metzler, P.G. Schempp y T.J. Templin (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 221-225). Morgantown: Fitness Information Technology.
- Darling-Hammond, L. y Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Da Silva, R.M. (2018). *O bom professor de educação física na perspectiva de professores e alunos em uma escola do ensino básico e secundário*. (Trabajo de fin de máster). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/58419>

- Day, C. y Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. En C. Day y J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers* (pp. 3-32). Berkshire: Open University Press.
- Decreto 133/2007, de 5 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 13 de julio de 2007, núm. 136, p. 12032.
- De Lella, C. (2003). Formación docente: el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio, saberes para la acción en educación de adultos*, (5), 20-24.
- Del Valle, M.S., De la Vega, R. y Rodríguez Iniesta, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526. doi:10.15366/rimcafd2015.59.007
- Del Villar, F. (1997). El pensamiento docente en la formación inicial de profesores de educación física. En M.A. Delgado (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo: experiencias en formación inicial y permanente* (pp. 29-38). Sevilla: Wanceulen.
- Demir, E. (2015). Students' evaluation of professional personality competencies of physical education teachers working in high schools. *US-China Education Review A*, 5(2), 149-157. doi:10.17265/2161-623X/2015.02.008
- Demir, E. (2016). Evaluation of professional personality competence of physical education teachers working in secondary schools by students. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 60-66. doi:10.11114/jets.v4i2.1116
- Doan, R.J. (2013). *A case study seeking indicators of coherence in a PETE program*. (Tesis doctoral). Recuperado de <https://scholarcommons.sc.edu/etd/2292>
- Docheff, D.M. (1992). Are you a good teacher?. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 6(2), 5-9. doi:10.1080/08924562.1992.10591884

- Doolittle, S.A., Dodds, P. y Placek, J.H. (1993). Persistence of beliefs about teaching during formal training of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365. doi:10.1123/jtpe.12.4.355
- Earley, P. (2010). Continuing professional development of teachers. En P. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 207-213). Ámsterdam: Elsevier.
- Ezquerro, P., Argos, J., Fernández-Salineró, C. y González-Geraldo, J.L. (2016). Transiciones formativas para una práctica docente democrática: la dialéctica entre los contextos universitario y escolar. En I. Carrillo (Coord.), *Democracia y educación en la formación docente* (pp. 261-289). Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.
- Faria, W.S., Santos, M.R., Matucheski, F.L. y Kogut, M.C. (2011). O bom professor de educação física na ótica de professores e académicos de educação física. En D.S. Ramos y R.T. Ens (Eds.), *Anais do X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação-SIRSEE* (pp. 12591-12600). Curitiba: Editora Universitária Champagnat.
- Fehrenberg, M.J. y Arce, M.F. (2017). *Percepción de rol del profesor de educación física en estudiantes de la universidad Bernardo O'Higgins y Playa Ancha*. (Trabajo de fin de grado). Universidad Bernardo O'Higgins, Santiago de Chile.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-232). Nueva York: MacMillan.
- Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: development during 2005-2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 358-370. doi:10.1080/17408989.2018.1441392

- Gelati, C. (2012). Female superiority and gender similarity effects and interest factors in writing. En V. Wise (Ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 153-174). Nueva York: Taylor & Francis.
- Goe, L. y Stickler, L.M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Gonçalves, V.H. (2017). *Relatório de estágio. O que é um “bom” professor de educação física? Representações de alunos do género masculino e professores do ensino secundário*. (Trabajo de fin de máster). Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/57199>
- González Villalobos, M.F. (2016). *Percepciones de formadores profesores y de los estudiantes de educación física en las universidades públicas de México*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10400.5/15028>
- Gordon, E.J. (2017). Exemplary attributes in retention of physical education teachers. *Mississippi Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance Journal*, 5(2), 3-14.
- Graber, K.C., Killian, C.M. y Woods, A.M. (2016). Professional socialization, teacher education programs, and dialectics. En K.A.R. Richards y K.L. Gaudreault (Eds.), *Teacher socialization in physical education: new perspectives* (pp. 79-94). Nueva York: Taylor & Francis.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education: becoming a master teacher*. Champaign: Human Kinetics.
- Green, K. (2000). Exploring the everyday ‘philosophies’ of physical education teachers from a sociological perspective. *Sport, Education and Society*, 5(2), 109-129. doi:10.1080/713696029
- Green, K. y Thurston, M. (2002). Physical Education and health promotion: a qualitative study of teachers’ perceptions. *Health Education*, 102(3), 113-123. doi:10.1108/09654280210426001

- Ha, A.S., Wong, A.C., Sum, R.K. y Chan, D.W. (2008). Understanding teachers' will and capacity to accomplish physical education curriculum reform: the implications for teacher development. *Sport, Education and Society*, 13(1), 77-95. doi:10.1080/13573320701780746
- Hall, T.J., Hicklin, L.K. y French, K.E. (2017). Relationship of teacher training and school characteristics to middle school state assessment results. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 467-476. doi:10.1123/jtpe.2016-0148
- Harris, J. (2014). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 466-480. doi:10.1080/17408989.2013.769506
- Haslem, L., Wilkinson, C., Prusak, K.A., Christensen, W.F. y Pennington, T. (2016). Relationships between health-related fitness knowledge, perceived competence, self-determination, and physical activity behaviors of high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 27-37. doi:10.1123/jtpe.2014-0095
- Hill, G. y Brodin, K.L. (2004). Physical education teachers' perceptions of the adequacy of university coursework in preparation for teaching. *The Physical Educator*, 61(2), 75-87.
- Hill, H.C., Beisiegel, M. y Jacob, R. (2013). Professional development research: consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487. doi:10.3102/0013189X13512674
- Huang, H.C., Liu, L.W., Hsieh, H.H. y Chang, C.M. (2015). Relationships among physical education teachers' psychological capital, work stress, and creative teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6), 744-752.
- Hurtado, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación: un acercamiento desde la visión holística*. Caracas: Ediciones Quirón.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (2000). La formación del profesorado de secundaria: entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, (296), 81-85.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. y Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 111-145). Chicago: University of Chicago Press.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Jung, H. y Choi, E. (2016). The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 121-136. doi:10.1080/17408989.2014.923990
- Keating, X.D., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, B., ...Piñeiro, J.C. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K-16 physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(3), 333-349. doi:10.1123/jtpe.28.3.333
- Kirk, D. y MacDonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387. doi:10.1123/jtpe.17.3.376
- Ko, B., Wallhead, T. y Ward, P. (2006). Chapter 4: professional development workshops- what do teachers learn and use?. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 397-412. doi:10.1123/jtpe.25.4.397
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 20(1), 77-97. doi:10.1016/j.tate.2003.10.002

- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Kpazai, G. y Attiklemé, K. (2012). The role of professional experience on the dimension of reflexivity in teaching: a case study of two secondary school health and physical education teachers. *Journal of Human Sport & Exercise*, 7(1), 254-262. doi:10.4100/jhse.2012.71.04
- Lagardera, F. (1992). Sobre aquello que puede educar la educación física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (15), 55-72.
- Lai, H.R., Wu, D.M., Lee, P.H. y Jhang, Y.S. (2018). Health literacy teaching beliefs, attitudes, efficacy, and intentions of middle school health and physical education teachers. *Journal of School Health*, 88(5), 350-358. doi:10.1111/josh.12615
- Lawson, H.A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (Part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3-15. doi:10.1123/jtpe.3.1.3
- Lawson, H.A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3-16. doi:10.1123/jtpe.2.3.3
- Lawson, H.A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 107-116. doi:10.1123/jtpe.5.2.107
- Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. París: Editions d'Organisation.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Londres: University of Chicago Press.
- Lubans, D. y Morgan, P. (2008). Evaluation of an extra-curricular school sport programme promoting lifestyle and lifetime activity for adolescents. *Journal of Sport Sciences*, 26(5), 519-529. doi:10.1080/02640410701624549

- Lumpkin, A. (2010). Teachers and coaches as leaders demonstrating character and competence. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(8), 49-52. doi:10.1080/07303084.2010.10598529
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155-165. doi:10.1080/00313831.2011.568674
- Makopoulou, K. y Armour, K.M. (2011a). Physical education teachers' career-long professional learning: getting personal. *Sport, Education and Society*, 16(5), 571-591. doi:10.1080/13573322.2011.601138
- Makopoulou, K. y Armour, K. (2011b). Teacher's professional learning in a european learning society: the case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 417-433. doi:10.1080/17408989.2010.548060
- Malina, R.M. (2014). Top 10 research questions related to growth and maturation of relevance to physical activity, performance, and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 157-173. doi:10.1080/02701367.2014.897592
- Mañú, J.M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes: por una educación de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Martins, M., Onofre, M., Martins, J. y Costa, J. (2016). O que é um «bom professor de educação física»? Percepções dos estudantes no início do curso em educação física. *Gymnasium*, 1(1). Recuperado de: <http://revistagymnasium.info/articulo/o-que-e-um-bom-professor-de-educacao-fisica-percecoes-dos-estudantes-no-inicio-do-curso-em-educacao-fisica-2010-sa-W57cfb2726d2be>

- Mawer, M. (1995). *Effective teaching of physical education*. Londres: Routledge.
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P. y MacPhail, A. (2017). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education & Society*, 22(7), 812-824. doi:10.1080/13573322.2015.1075971
- McKenzie, T.L. (2007). The preparation of physical educators: a public health perspective. *Quest*, 59(4), 346-357. doi:10.1080/00336297.2007.10483557
- McKenzie, T.L. y Lounsbery, M.A. (2014). The pill not taken: Revisiting physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 287-292. doi:10.1080/02701367.2014.931203.
- McMullen, J., Van der Mars, H. y Jahn, J.A. (2014). Chapter 2 creating a before-school physical activity program: pre-service physical educators' experiences and implications for PETE. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(4), 449-466. doi:10.1123/jtpe.2014-0063
- Mears, D. y Docheff, D. (2010). Dare to be great! Implanting greatness into future teachers. *Missouri Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 20, 60-66.
- Metzler, M.W. y Tjeerdsma, B.L. (2000). Chapter 1: teacher education program assessment and the GSU PETE assessment project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(4), 395-401. doi:10.1123/jtpe.19.4.395
- Mitchell, M.F. (1993). Linking teacher educators, knowledge, and the quality of practice in schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 399-412. doi:10.1123/jtpe.12.4.399
- Monge, C., Montalvo, D. y Gómez, P. (2015). Los conocimientos sobre rasgos de personalidad del profesorado como facilitadores de la innovación educativa: estado del arte. *Revista Fuentes*, 16, 173-198.
- Moore, A. (2004). *The good teacher: dominant discourses in teacher education*. Londres: Routledge Falmer.

- Mordal-Moen, K. y Green, K. (2013). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. doi:10.1080/13573322.2012.670114
- Murphy, P.K., Delli, L.A.M. y Edwards, M.N. (2004). The good teacher and the good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. doi:10.3200/JEXE.72.2.69-92
- Musset, P. (2010). Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: current practices in OECD countries and a literature review on potential effects. *OECD Education Working Papers*, (48), 1-50. doi:10.1787/5kmbphh7s47h-en
- Muszkietta, R., Napierała, M., Cieślicka, M., Zukow, W., Kozina, Z., Iermakov, S., ... Górny, M. (2019). The professional attitudes of teachers of physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(1), 92-99. doi:10.7752/jpes.2019.s1014
- Napper-Owen, G.E., Marston, R., Van Volkinburg, P., Afeman, H. y Brewer, J. (2008). What constitutes a highly qualified physical education teacher?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(8), 26-51. doi:10.1080/07303084.2008.10598228
- National Association for Sport and Physical Education (2004). *Moving into the future: National standards for physical education*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Norback, J.S. y Wattay, D. (1994). Job analysis of the knowledge important for newly licensed physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 60-84. doi:10.1123/jtpe.14.1.60
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. Ginebra: OMS.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: OCDE.
- O'Sullivan, M.M. y Deglau, D. (2006). Chapter 7: principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 441-449. doi:10.1123/jtpe.25.4.441
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. doi:10.3102/00346543062003307
- Parker, M. y Patton, K. (2016). What research tell us about effective continuing professional development for physical education teachers. En C.D. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 447-460). Oxford: Routledge International Handbooks.
- Pascual, C. (2006). The initial training of physical education teachers: in search of the lost meaning of professionalism. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69-82. doi:10.1080/17408980500471110
- Patton, K. y Griffin, L.L. (2008). Experiences and patterns of change in a physical education teacher development project. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 272-291. doi:10.1123/jtpe.27.3.272
- Pepe, O., Turan, M.B. y Bahadır, Z. (2015). Investigating the level of professional attitude of physical education and sports teachers in terms of some variables. *Science, Movement and Health*, 15(2), 164-170.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. París: ESF Editeur.
- Petrie, K. y McGee, C. (2012). Teacher professional development: who is the learner?. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 59-72. doi:10.14221/ajte.2012v37n2.7

- Piéron, M. (1998). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: Inde.
- Piéron, M., Ruiz, F. y García Montes, M.E. (2008). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: Un desafío para los profesores y los formadores. *Revista Fuentes*, 8, 159-175.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Portman, P.A. (2003). Are physical education classes encouraging students to be physically active?: Experiences of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Educator*, 60(3), 150-162.
- Prat, M. y Soler, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 87-102. doi:10.1344/reire2016.9.1916
- Reyno, A., Abarzúa, I., Acevedo, M., Paz, M., Pérez Núñez, C. y Ugalde, J. (2013). Características que debe tener un profesor de educación física. *EFDeportes.com, Revista Digital*, (183). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd183/caracteristicas-que-debe-tener-un-profesor-de-educacion-fisica.htm>
- Ribeiro, M.A., Andrade, D.R., Oliveira, L.C., Brito, C.F., Matsudo, S.M., Araújo, T.L., ... Matsudo, V. (2001). Nivel de conhecimento sobre atividade física para a promoção da saúde de estudantes de educação física. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*, 9(3), 31-37.
- Richards, K.A.R., Templin, T.J. y Graber, K. (2014) The socialization of teachers in physical education: review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. doi:10.1123/kr.2013-0006
- Rikard, G.L. y Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.

- Romero, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1), 1-20.
- Rué, J. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306.
- Rutkowska, K. y Zalech, M. (2014). The image of physical education teacher as seen by school community. *LASE Journal of Sport Science*, 5(2), 13-24. doi:10.1515/ljss-2016-0028
- Sá, C. (2007). *Socialização profissional em educação física. Percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico*. (Tesis doctoral). Universidad de Lisboa, Lisboa.
- Sá, C. y Carreiro da Costa, F. (2009). A influência socializadora da formação inicial em educação física. Percepções dos protagonistas e unidade conceptual inter-pares. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (34), 95-108.
- Salcedo, J.A. (2001). *Multiculturalismo: orientaciones filosóficas para una argumentación pluralista*. Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Santos, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (68), 175-200.
- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. y Jackson, S.E. (1996). The MBI-general survey. En M.P. Leiter, C. Maslach y S.E. Jackson (Eds.), *Maslach burnout inventory* (pp. 19-26). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Schempp, P.G. y Graber, K.C. (2015). La socialización del profesorado desde una perspectiva dialéctica: de la pre-formación hasta la iniciación (y II). *Revista de Educación Física*, 32(2). Recuperado de: <http://gse.com/es/journals/revistaeducacionfisica/articulos/la-socializacion-del-profesorado-desde-una-perspectiva-dialectica-de-la-pre-formacion-hasta-la-iniciacion-y-ii-1802>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lesson around the world*. París: OECD Publishing.

- Schön, D.A. (1991). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.
- Sicilia, A., Delgado M.A., Sáenz-López, P., Manzano, J.I., Varela, R., Cañadas, J.F., ... Gutiérrez Delgado, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad, European Journal of Human Movement*, (17), 71-95.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.
- Stadnik, A.M.W. (2008). *Representações e práticas de professores universitários de educação física. Quatro histórias de vida*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9061>
- Stelzer, J. (2005). Promoting healthy lifestyles: prescriptions for physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(4), 26-29. doi:10.1080/07303084.2005.10608233
- Stewart, S. y Mitchell, M. (2003). Chapter 4: Instructional variables and student knowledge and conceptions of fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(5), 533-551. doi:10.1123/jtpe.22.5.533
- Stidder, G. (2012). Training to teach physical education in a opposite-sex secondary school: a qualitative analysis of trainee teachers' experiences. *European Physical Education Review*, 18(3), 346-360. doi:10.1177/1356336X12450796
- Tannehill, D., Van der Mars, H. y MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. Sudbury: Jones & Bartlett.
- Tappe, M.K. y Burgueson, C. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 281-299. doi:10.1123/jtpe.23.4.281
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., ... Raitakari, O.T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through

- youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 955-962. doi:10.1249/MSS.0000000000000181
- Tinning, R. (2006). Theoretical orientations in physical education teacher education. En D. Kirk, D. Macdonald y M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 369-385). Londres: Sage.
- Toja, M.B. (2001). *Estudio de un programa de formación en preservicio en educación física: la investigación-acción como estrategia de formación e investigación*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/2183/1179>
- Touriñán, J.M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 283-307.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11(1), 183-209. doi:10.5944/educxx1.11.1
- Tul, M. y Kovac, M. (2017). Profesionalni razvoj učiteljev športne vzgoje. *Sport. Revija Za Teoreticna in Prakticna Vprasanja Sporta*, 65(1), 11-16.
- Veiz, J.M. y Montero, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía*, (230), 101-122.
- Viera, A.J. y Garrett, J.M. (2005). Understanding interobserver agreement: the kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica*. (Tesis doctoral). Recuperada de <http://hdl.handle.net/10486/4865>
- Viloria, H., Paredes, M. y Paredes, L. (2003). Burnout en profesores de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(2), 133-146.
- Wallhead, T.L. y Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56(3), 285-301. doi:10.1080/00336297.2004.10491827

- Wallian, N. y Chang, C.V. (2013). The complex thinking paradigm in physical education teacher education: perspectives on the 'reflective practitioner' concept in France. En A. Ovens, T. Hopper y J. Butler (Eds.), *Complexity thinking in physical education: reframing curriculum, pedagogy and research* (pp. 168-180). Nueva York: Taylor & Francis.
- Walliman, N. (2011). *Research methods: the basics*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Ward, L.G. (2009). *Physical education teachers' engagement with health-related exercise and health-related continuing professional development: a healthy profile?*. (Tesis doctoral). Universidad de Loughborough, Leicestershire.
- Watts, J. y Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50. doi:10.1080/00131881.2011.552235
- Webster, C.A., Webster, L., Russ, L., Molina, S., Lee, H. y Cribbs, J. (2015). A systematic review of public health-aligned recommendations for preparing physical education teacher candidates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 30-39. doi:10.1080/02701367.2014.980939
- Wiegand, R.L., Bulger, S.M. y Mohr, D.J. (2004). Curricular issues in physical education teacher education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(8), 47-55. doi:10.1080/07303084.2004.10607289
- Wilkinson, D. y Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: a guide for researchers*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Williamson, K.M. (1988). *A phenomenological description of the professional lives and experiences of physical education teacher educators*. (Tesis doctoral). Universidad de Massachusetts, Massachusetts.
- Williamson, K.M. (1990). The ivory tower: myth or reality?. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(2), 95-105. doi:10.1123/jtpe.9.2.95

Zalech, M. (2011). Elimination of negative character features as an element of building a positive image of physical education teacher. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 18(3), 206-209. doi:10.2478/v10197-011-0016-4

Zeichner, K.M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. doi:10.1177/002248718303400302

Capítulo 8

Anexos

Anexo I. Cuestionario dirigido al alumnado de 1G y 4G

Cuestionario para el alumnado del Grado en CCAFD

UDC/UVIGO N°.....

El presente cuestionario se encuadra en el proyecto de investigación «Socialización Profesional en EF»- Un estudio sobre las concepciones de la actividad profesional en formadores de profesores y estudiantes de EF. Tal y como sugiere el ámbito del trabajo, tiene como uno de los protagonistas principales a los estudiantes, pretendiendo de alguna forma conocer las expectativas, motivaciones, creencias y concepciones que estos presentan sobre aspectos que se relacionan con todo aquello relacionado con su futura actividad profesional.

La importancia de tu participación en este estudio se centra en el carácter individual de tus opiniones y en la actitud formativa con la que encarar la importancia de esta investigación. El

cuestionario es anónimo, tus respuestas serán confidenciales y los datos serán utilizados para fines estadísticos. Te pedimos que seas lo más sincero, objetivo y claro posible en tus respuestas.

1. Datos personales

(101) Género: (102) Fecha nacimiento: (103) Estatura: (104) Peso:
 H M /...../..... cm kg

Deseo participar en el estudio en una posible entrevista a lo largo del mismo

(108) Nombre: (109) Teléfono:
(110) Email:

2. Caracterización biográfica

- A nivel social

(201) Formación académica del padre:	(203) Formación académica de la madre:
<input type="checkbox"/> Estudios primarios	<input type="checkbox"/> Estudios primarios
<input type="checkbox"/> Estudios secundarios	<input type="checkbox"/> Estudios secundarios
<input type="checkbox"/> Formación profesional	<input type="checkbox"/> Formación profesional
<input type="checkbox"/> Diplomado/licenciado	<input type="checkbox"/> Diplomada/licenciada
<input type="checkbox"/> Doctor	<input type="checkbox"/> Doctora

(202) Profesión del padre: (204) Profesión de la madre:

- A nivel profesional

(205) ¿Estás en los estudios de Grado/Licenciatura que escogiste como 1ª opción?

SI NO

(206) Si respondiste NO di cual fue tu 1ª opción:

.....

(207) ¿Esta universidad donde ahora estás estudiando fue tu 1ª opción?

SI NO

(208) Si respondiste NO di en qué lugar colocaste a la universidad donde estás cursando tus estudios:

.....

(209) Di cuáles fueron las razones que te llevaron a seleccionar la universidad en que estás estudiando:

.....

▪ Experiencias anteriores y presentes de enseñanza en EF y en el ámbito deportivo

(210) ¿Antes de entrar en la enseñanza superior, tuviste alguna experiencia de enseñanza en EF o Deporte, es decir, ejerciste de docente / monitor / entrenador/...?

SI NO

Si respondiste SI a la pregunta anterior, escribe:

El contexto donde enseñaste y/o entrenaste y el respectivo número de años:
(211) Educación Infantil	(212) N° de Años
(213) Educación Primaria	(214) N° de Años
(215) ESO/ Bachillerato	(216) N° de Años

(217) Formación Profesional	(218) N° de Años
(219) Club	(220) N° de Años
(221) Otro <input type="checkbox"/>	(222) ¿Cuál?
	(223) N° de Años

(224) ¿Eres actualmente Profesor(a) de EF en un centro educativo?

SI NO

Si respondiste SI a la pregunta anterior, especifica la etapa educativa en la que enseñas:

.....

(225) Educación Infantil (226) Educación Primaria

(229) ESO/Bachillerato/FP (230) Enseñanza Superior

(231) ¿Actualmente trabajas como entrenador(a) de alguna modalidad deportiva?

SI NO

(232) ¿Fuiste practicante regular de alguna modalidad deportiva antes de entrar en este Grado/Licenciatura?

SI NO

Si respondiste SI a la pregunta anterior, especifica la modalidad y en que ámbito:

(235) ¿En qué modalidad deportiva?

¿En qué ámbito?

(233) Federado (234) Otro (por ejemplo, recreativo)

(236) ¿En el presente curso, practicas regularmente alguna AF?

SI NO

En caso de haber respondido que SI, indica cuál o cuáles y con qué frecuencia y duración:

AF que practica	Nº veces a la semana	Duración de cada sesión					
		< 30´	1 h	1,5 h	2 h	2,5 h	3 h o +
(237a)	(238)	(239) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(240b)	(241)	(242) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(243c)	(244)	(245) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(246d)	(247)	(248) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(249e)	(250)	(251) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(252f)	(253)	(254) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(255g)	(256)	(257) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

3. Concepciones de la actividad profesional

a. Sobre la EF en la Educación Primaria y Secundaria

Recuerda tu paso por la Educación Primaria y Secundaria:

Globalmente en la Educación Primaria y Secundaria ¿Te considerabas un alumno de qué nivel?

(301) Primaria: Bajo Medio Bueno Muy bueno

(302) Secundaria: Bajo Medio Bueno Muy bueno

¿Y en EF?

(301) Primaria: Bajo Medio Bueno Muy bueno

(302) Secundaria: Bajo Medio Bueno Muy bueno

(305) Clasifica globalmente la EF en el centro escolar (o centros escolares) que frecuentaste:

Muy mala Mala Ni mala, ni buena Buena Muy Buena

Especifica los factores que contribuyen a formar tu opinión, anteriormente expresada:

	Nada	Poco	Ni mucho ni poco	Mucho	Totalmente
(306) La competencia, personalidad y actitud de los docentes	<input type="checkbox"/>				
(307) La relación de compañerismo con los docentes	<input type="checkbox"/>				
(308) Los beneficios adquiridos (aprendizajes motores, aptitud física, etc.)	<input type="checkbox"/>				
(309) La convivencia y	<input type="checkbox"/>				

relación con los compañeros					
(310) La condiciones materiales (instalaciones y material didáctico)	<input type="checkbox"/>				
(311) Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	<input type="checkbox"/>				
(312) La organización del colegio-instituto/EF	<input type="checkbox"/>				
(313) Las características de las clases	<input type="checkbox"/>				
(314) Otros:.....	<input type="checkbox"/>				
(315) Cuáles:.....	<input type="checkbox"/>				

Indica por orden decreciente (de más a menos importancia) las cuatro características de dos (o de un) profesor (es) que más te marcara en estos niveles de enseñanza (primaria y secundaria):

De forma positiva	De forma negativa
(316) 1ª.....	(320) 1ª.....
(317) 2ª.....	(321) 2ª.....
(318) 3ª.....	(322) 3ª.....
(319) 4ª.....	(323) 4ª.....

(324) ¿Cuál es para ti el papel (objetivos, finalidades) de la EF en el currículo escolar (es decir, en la escuela desde la enseñanza primaria hasta la secundaria)?

.....

.....

(325) Describe qué es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria:

.....

.....

(326) ¿Qué significa para ti ser un alumno «bien educado físicamente» en EF al final de la enseñanza secundaria?

.....

.....

b. Sobre la formación inicial de profesores de EF

(327) ¿Qué motivos te llevaron a comenzar este Grado/ Licenciatura?

.....

.....

(328) ¿Qué profesión deseas ejercer cuando termine tu formación?

.....
.....

(329) Indica las razones:

.....
.....

(330) Describe qué entiendes por un buen profesor de enseñanza superior (profesor de universidad):

.....
.....

(331) En tu opinión, ¿qué aprecia más de un alumno un profesor de enseñanza superior (de universidad)?

.....
.....

(332) Según tú opinión ¿qué significa tener éxito en la formación inicial en EF en la enseñanza superior?

.....
.....

Muchas gracias por su colaboración.

SI NO

Si respondiste SI a la pregunta anterior, especifica la modalidad y en que ámbito:

(235) ¿En qué modalidad deportiva?

¿En qué ámbito?

(233) Federado (234) Otro (por ejemplo, recreativo)

(236) ¿En el presente curso, practicas regularmente alguna AF?

SI NO

En caso de haber respondido que SI, indica cuál o cuáles y con qué frecuencia y duración:

AF que practica	Nº veces a la semana	Duración de cada sesión					
		< 30´	1 h	1,5 h	2 h	2,5 h	3 h o +
(237a)	(238)	(239) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(240b)	(241)	(242) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(243c)	(244)	(245) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(246d)	(247)	(248) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(249e)	(250)	(251) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(252f)	(253)	(254) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(255g)	(256)	(257) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

3. Concepciones de la actividad profesional

a. Sobre la EF en la Educación Primaria y Secundaria

(305) Clasifica globalmente la EF en el centro escolar (o centros escolares) que frecuentaste:

Muy mala Mala Ni mala, ni buena Buena Muy Buena

Especifica los factores que contribuyen a formar tu opinión, anteriormente expresada:

	Nada	Poco	Ni mucho ni poco	Mucho	Totalmente
(306) La competencia, personalidad y actitud de los docentes	<input type="checkbox"/>				
(307) La relación de compañerismo con los docentes	<input type="checkbox"/>				
(308) Los beneficios adquiridos (aprendizajes motores, aptitud física, etc.)	<input type="checkbox"/>				
(309) La convivencia y	<input type="checkbox"/>				

relación con los compañeros					
(310) La condiciones materiales (instalaciones y material didáctico)	<input type="checkbox"/>				
(311) Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	<input type="checkbox"/>				
(312) La organización del colegio-instituto/EF	<input type="checkbox"/>				
(313) Las características de las clases	<input type="checkbox"/>				
(314) Otros:.....	<input type="checkbox"/>				
(315) Cuáles:.....	<input type="checkbox"/>				

Indica por orden decreciente (de más a menos importancia) las cuatro características de dos (o de un) profesor (es) que más te marcara en estos niveles de enseñanza (primaria y secundaria):

De forma positiva	De forma negativa
(316) 1ª.....	(320) 1ª.....
(317) 2ª.....	(321) 2ª.....
(318) 3ª.....	(322) 3ª.....
(319) 4ª.....	(323) 4ª.....

(324) ¿Cuál es para ti el papel (objetivos, finalidades) de la EF en el currículo escolar (es decir, en la escuela desde la enseñanza primaria hasta la secundaria)?

.....

(325) Describe qué es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria:

.....

(326) ¿Qué significa para ti ser un alumno «bien educado físicamente» en EF al final de la enseñanza secundaria?

.....

b. Sobre la formación inicial de profesores de EF

(374) Indica cuales son las recomendaciones para los alumnos del grupo de edad entre los 5 y los 17 años (según las organizaciones internacionales y/o los grupos de consenso, por ejemplo, la OMS o Biddle, Sallis y Cavill, 1998):

.....

(333) Considerando el tiempo que llevas en tu universidad, enumera por orden decreciente (del más al menos importante) los principales aspectos que más te influenciaron y mayor impacto tuvieron en las concepciones, comportamientos y prácticas formativas que actualmente posees sobre la EF y la profesión de profesor:

.....

Tomando como referencia tus estudios en el Master que cursaste, clasifica las siguientes afirmaciones de acuerdo con la escala:

- 1) Totalmente falso 2) Más falso que verdadero 3) Ni falso, ni verdadero
 4) Más verdadero que falso 5) Totalmente verdadero

Pon en cada afirmación entre () tu valoración (1, 2, 3, 4 o 5) o NS en caso de que no sepas la respuesta:

(334) En tu universidad, existe una gran unidad conceptual entre los formadores, esto es, todos participan de parecidas ideas sobre lo que es la EF, las finalidades que debe perseguir en el sistema educativo y lo que es un buen profesor de EF ()

(335) En tu universidad, la estructura curricular del Máster es explícita en cuanto a las metas de formación ()

(336) En tu universidad, se pone el énfasis en la vivencia práctica de las situaciones ()

(337) En tu universidad, el criterio que presidió la selección de las asignaturas que componen la estructura curricular del Máster está basada en una definición previa de las actitudes y las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF ()

(338) En tu universidad, se le da una importancia significativa a la adquisición, dominio y perfeccionamiento de competencias de enseñanza en EF ()

(339) En tu universidad, los alumnos son de la opinión de que estos estudios son muy teóricos ()

(340) En tu universidad, se hace anualmente una evaluación de las concepciones de EF y del profesor, que los alumnos tienen que presentar al inicio de cada curso académico ()

(341) En tu universidad, existe un programa de acompañamiento y apoyo a los recién diplomados, durante su primer año de ejercicio profesional ()

(342) En tu universidad, la elección de los contenidos que se enseñan en las asignaturas, que componen el Plan de Estudios, se realizó tomando como referencia los conocimientos, actitudes y competencias propios de un profesor de EF. ()

Caracteriza la formación que estás teniendo o tuviste durante tus estudios:

(343) Globalmente en la enseñanza superior ¿Te considerabas un alumno de qué nivel?

Flojo Medio Bueno Muy bueno

(344) ¿Te gustó o te está gustando el Máster en general?

.....

(345) ¿Qué te gusta o gustó más? (aspectos positivos)

.....

(346) ¿Qué te gusta o te gustó menos? (aspectos negativos)

.....

Anexo III. Cuestionario dirigido al profesorado de EF y formadores de formadores

Cuestionario para el profesorado de EF y formadores de formadores

UDC/UVIGO N°.....

El presente cuestionario se encuadra en el proyecto de investigación «Socialización Profesional en EF»- Un estudio sobre las concepciones de la actividad profesional en formadores de profesores y estudiantes de EF, desarrollándose conjuntamente entre la UVIGO y la UDC.

La importancia de su participación en este estudio se centra en el carácter individual de tus opiniones, en su experiencia profesional y en la actitud formativa con la que encarar la importancia de esta investigación. El cuestionario es anónimo, sus respuestas serán confidenciales y los datos serán utilizados para fines estadísticos. Le pedimos que sea lo más sincero, objetivo y claro posible en sus respuestas.

1. Datos personales

(101) Género: H M (102) Fecha nacimiento:/...../.....

(105) Docente universitario (106) Profesor(a) de EF en enseñanza secundaria (107) Ha sido o es tutor(a) de prácticas de estudiantes en formación

Respuesta optativa, el interés reside en el hecho de poder solicitar una entrevista en el ámbito del estudio

(108) Nombre:

(109) Centro/Institución:

(110) Email:

Teléfono:

2. Caracterización biográfica (a nivel profesional): formación académica

(259) Licenciatura en

(260) Máster en

(261) Doctorado en

Indique el área científica de su Máster/Doctorado

(262) Máster en la especialidad de

(263) Doctorado en la especialidad de

(264) ¿Actualmente está cursando algún programa de especialización (Máster/Doctorado)?

SI NO

Si respondió SI a la pregunta anterior...

(265) ¿Cuál?

(266) ¿En qué institución?

(267) Área/Especialidad:

Indique la institución en la que se formó:

Conclusión de los estudios:

(268) Licenciatura:

(269) Año:

(270) Máster:

(271) Año:

(272) Doctorado:

(273) Año:

(274) Categoría profesional:

(275) Años de servicio como docente: ...

3. Experiencias anteriores y presentes de enseñanza

(210) ¿Antes de concluir su Licenciatura, tuvo alguna experiencia de enseñanza en EF o Deporte, es decir, ejerciste de docente / monitor / entrenador/...?

SI NO

Si respondió SI a la pregunta anterior, indique:

El contexto donde enseñó o entrenó y el respectivo número de años:	
(211) Educación Infantil	(212) N° de Años	
(213) Educación Primaria	(214) N° de Años	
(215) ESO/ Bachillerato	(216) N° de Años	
(217) Formación Profesional	(218) N° de Años	
(219) Club	(220) N° de Años	
(221) Otro <input type="checkbox"/>	(222) ¿Cuál?	(223) N° de Años

(276) ¿Después de finalizar la Licenciatura, fue docente de EF en un colegio o instituto?

SI NO

Si respondió SI a la pregunta anterior, indique:

El contexto donde enseñó o entrenó y el respectivo número de años:	
(277) Educación Infantil	(278) N° de Años	
(279) Educación Primaria	(280) N° de Años	
(287) ESO/ Bachillerato/FP.....	(288) N° de Años	
(291) Universidad	(292) N° de Años	

(232) ¿Fue practicante regular de alguna modalidad deportiva antes de obtener su Licenciatura?

SI NO

Si respondió SI a la pregunta anterior, especifique la modalidad y en que ámbito:

(235) ¿En qué modalidad deportiva?

¿En qué ámbito?

(233) Federado (234) Otro (por ejemplo, recreativo)

(236) ¿En la actualidad, realiza alguna AF de forma regular?

SI NO

En caso de haber respondido que SI, indica cuál o cuáles y con qué frecuencia y duración:

AF que practica	N° veces a la semana	Duración de cada sesión					
		< 30´	1 h	1,5 h	2 h	2,5 h	3 h o +
(237a)	(238)	(239) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(240b)	(241)	(242) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
(243c)	(244)	(245) <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

(231) Actualmente es entrenador(a) (en activo) de alguna modalidad deportiva?

SI NO

(258) Fue entrenador(a) de alguna modalidad deportiva?

SI NO

4. Concepciones de la actividad profesional

Recuerde su recorrido en la enseñanza primaria y secundaria ¿Se consideraba un estudiante de qué nivel?

(301) Primaria: Bajo Medio Bueno Muy bueno

(302) Secundaria: Bajo Medio Bueno Muy bueno

¿Y en EF?

(301) Primaria: Bajo Medio Bueno Muy bueno

(302) Secundaria: Bajo Medio Bueno Muy bueno

(305) Clasifique la EF en el centro escolar (o centros escolares) que frecuentó como estudiante:

Muy mala Mala Ni mala, ni buena Buena Muy Buena

Valore la relevancia de los factores que especificamos a continuación que contribuyeron a formar la opinión que expresó anteriormente:

	Nada	Poco	Ni mucho ni poco	Mucho	Totalmente
(306) La competencia, personalidad y actitud de los docentes	<input type="checkbox"/>				
(307) La relación de compañerismo con los docentes	<input type="checkbox"/>				
(308) Los beneficios adquiridos (aprendizajes motores, aptitud física, etc.)	<input type="checkbox"/>				

(309) La convivencia y relación con los compañeros	<input type="checkbox"/>				
(310) La condiciones materiales (instalaciones y material didáctico)	<input type="checkbox"/>				
(311) Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	<input type="checkbox"/>				
(312) La organización del colegio-instituto/EF	<input type="checkbox"/>				
(313) Las características de las clases	<input type="checkbox"/>				
(314) Otros:.....	<input type="checkbox"/>				
(315) Cuáles:.....	<input type="checkbox"/>				

Indique por orden decreciente de importancia las cuatro características de los docentes que más le marcaron en la enseñanza secundaria:

De forma positiva

De forma negativa

(372) 1ª..... (376) 1ª.....

(373) 2ª..... (377) 2ª.....

(374) 3ª..... (378) 3ª.....

(375) 4ª..... (379) 4ª.....

Clasifique el grado de importancia de las competencias, abajo citadas, asociadas al docente de EF:

	Nada	Poco	Ni mucho ni poco	Mucho	Totalmente
(350) Tener un profundo conocimiento científico y pedagógico sobre «qué enseñar» y «cómo gestionar la progresión de aprendizaje»	<input type="checkbox"/>				
(351) Tener un vasto repertorio de habilidades de enseñanza (instrucción, gestión, clima, evaluación y disciplina)	<input type="checkbox"/>				
(352) Conocer y utilizar estrategias de diferenciación y gestión de la heterogeneidad del grupo/clase	<input type="checkbox"/>				
(353) Conocer y utilizar las nuevas tecnologías (recursos multimedia,	<input type="checkbox"/>				

comunicación a distancia, etc.)					
(354) Trabajar en equipo (animar un grupo de trabajo, conducir reuniones, gestionar crisis y conflictos entre personas)	<input type="checkbox"/>				
(355) Gestionar recursos materiales y humanos, elaborar y coordinar proyectos de desarrollo en el ámbito de la gestión escolar	<input type="checkbox"/>				
(356) Analizar la forma y resultado de su trabajo, promoviendo las alteraciones necesarias (capacidad para resolver problemas, desarrollar proyectos de investigación-acción y gestionar su propia formación)	<input type="checkbox"/>				

(357) Actuar de acuerdo a principios éticos y morales	<input type="checkbox"/>				
(358) Otros:.....	<input type="checkbox"/>				
(359) Cuáles:.....	<input type="checkbox"/>				

(324) ¿Cuáles son para usted las principales finalidades (u objetivos) de la EF en el currículo escolar)?

.....

(325) Describe qué es para usted un buen profesor de EF en enseñanza secundaria:

.....

(326) ¿Qué significa para usted ser un alumno «bien educado físicamente» en EF al final de la enseñanza secundaria?

.....

5. Sobre la formación inicial en EF y deporte

(327) ¿Si su formación es en el ámbito de la EF, qué motivos le llevaron a realizarlos en este ámbito?

.....

Indique por orden decreciente de importancia las cuatro características de algunos docentes que más le marcaron en la enseñanza superior (Licenciatura, Máster o Doctorado):

De forma positiva

(316) 1ª.....

(317) 2ª.....

(318) 3ª.....

(319) 4ª.....

De forma negativa

(320) 1ª.....

(321) 2ª.....

(322) 3ª.....

(323) 4ª.....

(361) ¿Cuáles son para usted las principales finalidades (u objetivos) que deben orientar la formación del profesorado de EF?

.....

(360) Si tiene o ha tenido estudiantes tutorizados en las prácticas de la Licenciatura/Grado o Máster de profesorado, señale qué motivos le llevaron a ello:

.....

Considerando las prácticas del alumnado de la facultad durante la Licenciatura/Grado y/o Máster, indíquenos las características que usted considera que deben tener los profesores de la universidad (tutor académico) y del centro educativo de enseñanza secundaria (tutor profesional) para que estas sean lo más eficaces posibles:

(362) ¿Qué es para usted un buen tutor académico (tutor de universidad) de las prácticas?

.....

(363) ¿Qué es para usted un buen tutor profesional (tutor del centro educativo) de las prácticas?

.....

Muchas gracias por su colaboración

