

Concepciones sobre las finalidades y objetivos de la Educación Física en enseñanzas secundarias desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado

Óscar Romero Chouza

Tesis doctoral UDC / 2021

Directores:

Miguel González Valeiro

Joaquín Lago Ballesteros

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



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



Concepciones sobre las finalidades y objetivos de la Educación Física en enseñanzas secundarias desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado by [Óscar Romero Chouza](#) is licensed under a [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional License](#).

Acreditación de los directores

Facultade de Ciencias do Deporte e a Educación Física
(INEF Galicia)



D. Miguel Ángel González Valeiro (Universidad A Coruña) y D. Joaquín Lago Ballesteros (Universidad de Santiago de Compostela) como directores de la tesis doctoral de D. Oscar Romero Chouza

HACEN CONSTAR

Que ha realizado bajo nuestra tutorización el trabajo titulado “Concepciones sobre las finalidades y objetivos de la Educación Física en enseñanzas secundarias. Perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado“, el cual reúne todas las condiciones para ser defendido y optar al Grado de Doctor

Lo que firman en Oleiros (A Coruña), a



Agradecimientos

Resulta extraño estar escribiendo estas líneas, puesto que suponen el punto final a una larga pero bonita etapa de mi vida. A lo largo de todo este proceso, han sido muchos los momentos de dudas e incertidumbres, pero esto no hizo variar ni un ápice el objetivo de realizar este trabajo de la mejor forma posible. La elaboración de este me ha permitido crecer a todos los niveles y siempre me quedará el recuerdo de las experiencias vividas y las personas que de una u otra manera me han acompañado.

Todo esto no sería posible sin la inestimable ayuda de la que considero mi familia académica. En primer lugar, agradecer a mis directores de tesis Miguel González y Joaquín Lago por guiarme a lo largo de todo el proceso y darme siempre los consejos oportunos en el momento indicado. Sus conocimientos y experiencia han permitido mejorar la calidad de este trabajo de forma exponencial. Del mismo modo, reconocer las valiosas contribuciones de la profesora Belén Toja, siempre aportando su especial punto de vista en los pequeños detalles y su inigualable calidad humana. Finalmente, agradecer a todas las personas que forman parte del grupo de investigación *Educación, Salud y Actividad Física: estudios de género* y al profesorado de la Facultad de Ciencias del Deporte y la Actividad Física de la Universidade da Coruña por sus aportaciones a este trabajo.

He de destacar a mis compañeros y compañeras del grupo de investigación, en especial a Eloy, Ari y Pedro. A pesar de no coincidir todo lo que nos gustaría, cada instante compartido con ellos ha sido de gran valía tanto a nivel personal como académico. Su disposición a colaborar y aportar su grano de arena ha sido fundamental en los momentos más importantes.

Agradecer también el apoyo incondicional de mis amigos, siempre dispuestos a compartir momentos que suponían una inyección de fuerza y energía para seguir adelante. Las tardes de desconexión a vuestro lado han sido oro.

Como no, Iria, mi compañera en el día a día, la persona que ha aguantado con inmensa paciencia todas las horas que pasaba enfrente al ordenador. Gracias por estar siempre dispuesta sacarme una sonrisa en los momentos más complicados.

Finalmente, pero no menos importante, dar las gracias infinitas a mi familia. Sin su apoyo incondicional, nada de esto hubiera sido posible. Este trabajo supone el resultado de la confianza depositada en mí y de las facilidades para seguir formándome durante todos estos años. En especial, a mi hermana, Sara, por todos los instantes juntos y estar presente cuando más lo he necesitado.

Resumen

El objetivo principal de esta tesis doctoral fue conocer cuáles son los objetivos y/o finalidades de la materia de Educación Física en el currículo escolar desde el prisma de los participantes en el proceso de formación del profesorado de Educación Física y analizar la evolución de sus concepciones a lo largo de las diferentes fases que componen la socialización profesional del profesorado. La muestra del estudio está compuesta por (1) 398 estudiantes de la Universidade da Coruña y la Universidade de Vigo que iniciaron sus estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el año académico 2013/2014, finalizaron el mismo en el curso 2016/2017 y realizaron el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en el año 2017/2018; (2) 120 docentes de EF en activo en centros situados en el entorno de influencia de las citadas universidades y (3) 34 formadores de formadores que ejercen la función docente en las Facultades de Ciencias del Deporte y la Educación Física de ambas universidades. Los instrumentos de recogida de datos para abordar la cuestión objeto de estudio fueron tres cuestionarios semiestructurados (uno para el alumnado en los momentos de 1º y 4º de Grado; otro en el momento de fin de Máster y el tercero en cuestión para el profesorado en enseñanzas medias y docentes universitarios). Estos contenían tanto preguntas abiertas como cerradas, organizadas en 3 dimensiones en el caso del alumnado en formación inicial (datos personales, caracterización biográfica y concepción de la actividad profesional) y 5 dimensiones para los docentes en ejercicio (datos personales, caracterización biográfica, experiencias anteriores y presentes de enseñanza, concepciones de la actividad profesional y concepciones sobre la formación inicial en Educación Física y deporte). Los datos obtenidos se analizaron desde una perspectiva (1) cuantitativa, describiendo mediante frecuencias y porcentajes qué elementos referían los participantes como objetivos y/o finalidades de la Educación Física en el currículo escolar (*finés educativos generales, promoción del gusto por la actividad física, promoción de estilos de vida activos, promoción de aprendizajes relacionados con el deporte, promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud, promoción de la aptitud física y promover la catarsis*), empleando la prueba de Chi Cuadrado para valorar posibles diferencias significativas entre las categorías referenciadas y el grupo muestral, género e institución de pertenencia de los encuestados, así como la V de Cramer para cuantificar el grado de asociación entre los elementos del estudio mencionados y (2) cualitativamente, analizando el número de categorías existente en las respuestas y evolución de la calidad y/o grado de reflexión que reflejan los encuestados acerca de la cuestión objeto de estudio. Los resultados obtenidos coinciden en señalar las categorías *finés educativos generales, promover estilos de vida activos y promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, independientemente del grupo muestral, como los principales propósitos de la materia, siendo casi testimonial la presencia del resto

de categorías. Además, se encontraron relaciones de dependencia entre diferentes categorías referentes a los objetivos y finalidades de la Educación Física y el grupo muestral, género o institución de pertenencia de los participantes. En términos generales, el colectivo del profesorado, marcadamente los formadores de formadores realizan una mayor justificación de sus afirmaciones, incorporando un lenguaje más cuidado y apropiado para este campo de estudio, en comparación con los estudiantes en formación inicial. El análisis efectuado de las respuestas de este último colectivo demostró que no existe relación entre el nivel educativo en el que se encuentran y la calidad de su discurso, siendo la tónica general la enumeración o cita de los elementos que consideran propósito de la materia sin profundizar ni describir los mismos. Como conclusión, la formación inicial y continua del profesorado, así como la Educación Física escolar deberían afrontar una transformación social y cultural que conduzca a los jóvenes a la adquisición de una serie de conocimientos y competencias para desarrollar una participación autónoma a lo largo de toda su vida en la práctica de actividad física. Dado que las categorías que se relacionan con este cometido están ampliamente presentes en sus respuestas, se debe verificar que se están llevando a la práctica y que el alumnado de las enseñanzas secundarias es partícipe de este discurso.

Resumo

O obxectivo principal desta tese doutoral foi coñecer cales son os obxectivos e/ou finalidades da materia de Educación Física no currículo escolar desde o prisma dos participantes no proceso de formación do profesorado de Educación Física e analizar a evolución das súas concepcións ó longo das diferentes fases polas que está composta a socialización profesional do profesorado. A mostra do estudo está composta por (1) 398 estudantes da Universidade da Coruña e da Universidade de Vigo que comezaron os seus estudos de Grao en Ciencias da Actividade Física e o Deporte no ano académico 2016/2014, finalizando o mesmo no curso 2016/2017 e realizaron o Mestrado Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obrigatoria, Bacharelato, Formación Profesional e Ensinanza de Idiomas no ano 2017/2018; (2) 120 docentes de Educación Física en activo en centros situados na contorna e área de influencia das citadas universidades e (3) 34 formadores de formadores que exercen a función docente nas Facultades de Ciencias do Deporte e da Educación Física en ambas universidades. Os instrumentos de recollida de datos para abordar a cuestión obxecto de estudo foron tres cuestionarios semiestruturados (un para o alumnado nos momentos de 1º e 4º de Grao; outro no momento de fin de Mestrado e, o terceiro en cuestión, para o profesorado de ensinanzas medias e docentes universitarios. Estes estaban formados por preguntas abertas e pechadas, organizadas en 3 dimensións no caso do alumnado en formación inicial (datos persoais, caracterización biográfica e concepción da actividade profesional) e 5 dimensións para os docentes en exercicio (datos persoais, caracterización biográfica, experiencias anteriores e presentes de ensinanza, concepcións da actividade profesional e concepcións sobre a formación inicial en Educación Física e deporte). Os datos obtidos analizáronse desde unha perspectiva (1) cuantitativa, describindo mediante frecuencias e porcentaxes aqueles elementos que os participantes referían como obxectivos e/ou finalidades da Educación Física no currículo escolar (*fines educativos xerais, promoción do gusto pola actividade física, promoción de estilos de vida activos, promoción de aprendizaxes relacionados co deporte, promoción de aprendizaxes relacionados coa condición física e a saúde, promoción da aptitude física e promover a catarse*), empregando a proba do Chi Cadrado para valorar posibles diferenzas significativas entre as categorías referenciadas e o grupo mostral, xénero e institución de pertenza dos enquisados, así como a V de Cramer para cuantificar o grao de asociación entre os elementos do estudo xa mencionados e (2) cualitativamente, analizando o número de categorías existente nas respostas e a evolución da calidade e/ou grao de reflexión que reflexan os enquisados sobre a cuestión obxecto de estudo. Os resultados acadados coinciden en sinalar as categorías *fines educativos xerais, promover estilos de vida activos e promover aprendizaxes relacionados coa condición física e a saúde*, independentemente do grupo mostral, como os principais propósitos da materia, sendo case testemuñal a presenza do resto de categorías. Ademais, atopáronse relacións de

dependencia entre diferentes categorías referentes ós obxectivos e finalidades da Educación Física e o grupo mostral, xénero ou institución de pertenza dos participantes. En termos xerais, o colectivo do profesorado, marcadamente os formadores de formadores, realizan unha maior xustificación nas súas afirmacións, incorporando unha linguaxe máis coidada e apropiada para o campo de estudo, en comparación cos estudantes en formación inicial. A análise efectuada nas respostas de este último colectivo demostrou que non existe relación entre o nivel educativo no que se atopan e a calidade do discurso, sendo a tónica xeral a enumeración ou cita daqueles elementos que consideran como propósitos da materia, sen entrar en fonduras para explicar ou describir as ideas. Como conclusión, a formación inicial e continua do profesorado, así como a Educación Física escolar deberían afrontar unha transformación social e cultural que leve ós mozos a adquisicións dunha serie de coñecementos e competencias para desenvolver unha participación autónoma ó longo da súa vida na práctica de actividade física. Dado que as categorías que se relacionan con este cometido están amplamente presentes nas súas respostas, débese verificar que se están levando a cabo na práctica e que o alumnado das ensinanzas secundarias é partícipe deste discurso.

Abstract

This thesis aimed to analyze what are the objectives and/or purposes of the subject of Physical Education in the school curriculum from the perspective of the participants in the training process of Physical Education teachers and to analyze the evolution of their conceptions throughout the phases of professional socialization. The study sample involved (1) 398 students from the Universidade da Coruña and the Universidade de Vigo who began their Bachelor's degree studies in Physical Activity and Sports Sciences in the 2013/2014 academic year, finished it in the academic year 2016/2017 and completed the University Master's Degree in Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Professional Training and Language Teaching in 2017/2018; (2) 120 active Physical Education teachers in centres located in the area of influence of the aforementioned universities and (3) 34 university professor who exercise the teaching function in the Faculties of Sports Sciences and Physical Education of both universities. The data collection instruments to address the question under study were three semi-structured questionnaires (one for students at the 1st and 4th grade levels; another at the end of the Master's degree and the third in question for Physical Education teacher and university professor). These contained both open and closed questions, organized in 3 dimensions in the case of students in initial training (personal data, biographical characterization and conception of professional activity) and 5 dimensions for teachers (personal data, biographical characterization, previous and present teaching experiences, conceptions of professional activity and conceptions about initial training in Physical Education and Sport). The data obtained were analyzed from a quantitative perspective (1), describing through frequencies and percentages which elements the participants referred to as objectives and/or purposes of Physical Education in the school curriculum (general educational purposes, promotion of the like for physical activity, promotion of active lifestyles, promotion of sport-related learning, promotion of learning related to physical condition and health, promotion of physical fitness and promoting catharsis), using the Chi-Square test to assess possible significant differences between the referenced categories and the sample group, gender and institution of belonging of the respondents, as well as Cramer's V to quantify the degree of association between the elements of the study mentioned and, (2) qualitatively, analyzing the number of categories in the responses and the evolution of the quality and/or degree of reflection that respondents reflect on the question under study. The results obtained coincide in pointing out the categories general educational purposes, promoting active lifestyles and promoting learning related to physical condition and health, regardless of the sample group, as the main purposes of the subject, being almost testimonial the presence of the rest of categories. Furthermore, dependency relationships were found between different categories referring to the objectives and purposes of Physical Education and the sample group, gender or institution of belonging of the participants. In general terms, the group of teachers, notably

the university professor, make a greater justification of their statements, incorporating a more careful and appropriate language for this field of study, compared to students in initial training. The analysis carried out of the responses of this last group showed that there is no relationship between the educational level in which they are and the quality of their speech, being the general trend the enumeration or citation of the elements that they consider the purpose of the subject without going into depth nor describe them. As a final reflection, initial and continuous teacher training, as well as school physical education, should face a social and cultural transformation that leads young people to acquire a series of knowledge and skills to develop autonomous participation throughout their lives in the practice of physical activity. Given that the categories that are related to this task are widely present in their answers, it must be verified that they are being put into practice and that the secondary education students are participants in this discourse.

Índice de contenidos

Índice de tablas	17
Índice de figuras	19
Lista de abreviaturas	21
Introducción	23
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	27
1.1. Modelos de formación docente en el ámbito educativo	27
1.2. Modelos de formación docente en el campo de la EF	29
1.3. Formación inicial y permanente del profesorado de EF	31
1.3.1. Formación inicial	31
1.3.2. Formación permanente	33
1.4. Finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar	35
1.5. Revisión de la literatura sobre los objetivos y finalidades de la EF escolar	41
1.5.1. Procedimiento de búsqueda	42
1.5.2. Resultados de la búsqueda	44
1.5.3. Clasificación de los resultados por categoría	66
1.5.3.1. Promoción estilos vida saludables	66
1.5.3.2. Fines educativos generales	70
1.5.3.3. Promover el gusto por la AF	71
1.5.3.4. Aptitud física	73
1.5.3.5. Aprendizaje relacionado con la condición física y la salud y aprendizajes deportivos	74
1.5.3.6. Promover la catarsis	76
1.5.3.7. Resultados revisión bibliográfica	76
CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO	79
2.1. Formulación del problema	79
2.2. Objetivos	79
2.3. Diseño del estudio	80

2.4.	Elementos del estudio	82
2.5.	Grupos muestrales	83
2.6.	Instrumentos de recogida de datos.....	87
2.6.1.	Estructura de los cuestionarios	88
2.6.2.	Proceso de elaboración de los cuestionarios	92
2.6.3.	Selección de las unidades de codificación	94
2.7.	Procedimiento de aplicación de los cuestionarios	95
2.8.	Análisis estadístico de los datos.....	96
CAPÍTULO 3. RESULTADOS.....		99
3.1	Estudio 1. Conocer las concepciones de la cohorte de alumnado que comenzó los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el año 2013-2014, profesorado de EF en enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores de la UDC y UVigo sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar	99
3.1.1.	Resultados en función del momento académico del alumnado	99
3.1.2.	Resultados del profesorado de EF y formadores de formadores.....	101
3.1.3.	Resultados en función de la institución.....	103
3.1.3.1.	Resultados alumnado.....	103
3.1.3.2.	Resultados profesorado EF y formadores de formadores.....	107
3.1.3.3.	Comparativa resultados profesorado y formadores de formadores.....	110
3.1.4.	Resultados en función del género.....	111
3.1.4.1.	Resultados alumnado.....	111
3.1.5.	Comparativa resultados a lo largo del período de formación	114
3.1.6.	Resultados profesorado.....	115
3.1.7.	Comparativa resultados profesorado EF y formadores de formadores	117
3.1.8.	Relaciones entre los elementos del estudio.....	118
3.1.8.1.	Resultados del alumnado	118
3.1.8.2.	Resultados profesorado.....	131
3.2.	Estudio 2. Analizar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar	135
3.2.1.	Resultados en función del momento académico	135

3.2.1.1. Resultados alumnado.....	135
3.2.1.2. Resultados profesorado EF y formadores de formadores.....	142
3.2.2. Resultados en función de la institución.....	147
3.2.2.1. Resultados del alumnado en función de la institución de pertenencia	148
3.2.3. Resultados en función del género.....	167
3.2.3.1. Resultados profesorado de EF y formadores de formadores en función del género	180
3.3. Estudio 3. Analizar longitudinalmente el discurso del alumnado en formación inicial sobre los objetivos y finalidades que debería perseguir la EF en Educación Secundaria: un estudio de casos a lo largo del período formativo de Grado y Máster.....	189
3.3.1. Respuestas del alumnado identificado al inicio de Grado, final de Grado y final de Máster	190
3.3.2. Respuestas del alumnado identificado al inicio de Grado y final de Grado	195
3.3.3. Respuestas del alumnado identificado al final de Grado y final de Máster	206
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN.....	209
4.1. Conocer las concepciones de la cohorte de alumnado que comenzó los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte en el año 2013-14, profesorado de EF en enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores de la UDC y UVigo sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar.....	210
4.2. Analizar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar.....	219
4.3. Analizar longitudinalmente el discurso del alumnado en formación inicial sobre los objetivos y finalidades que debería perseguir la EF en Educación Secundaria: un estudio de casos a lo largo del período formativo de Grado y Máster	222
4.4. Limitaciones del estudio.....	224
4.5. Futuras líneas de investigación.....	226
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	227
CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA	231
CAPÍTULO 7. ANEXOS.....	247
Anexo I. Cuestionario alumnado de 1G y 4G	247

Anexo II. Cuestionario alumnado de FM.....	252
Anexo III. Cuestionario profesorado de EF y formadores de formadores.....	257
Anexo IV. Estadísticos descriptivos Estudio 1.....	263
Resultados alumnado	263
IV.1. Relaciones entre el grupo muestral y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar	263
IV.2. Relaciones entre la institución de pertenencia y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar	274
IV.3. Relaciones entre el género y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar....	293
Resultados profesorado	311
IV.4. Relaciones entre el ámbito docente y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar	311
IV.5. Relaciones entre la institución de pertenencia y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar	320
IV.6. Relaciones entre el género y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar....	335

Índice de tablas

TABLA 1. FINES EDUCATIVOS GENERALES	45
TABLA 2. PROMOVER EL GUSTO POR LA ACTIVIDAD FÍSICA	47
TABLA 3. PROMOVER ESTILOS DE VIDA SALUDABLE	50
TABLA 4. PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE RELACIONADO CON LA CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD Y APRENDIZAJES DEPORTIVOS	59
TABLA 5. PROMOCIÓN DE LA APTITUD FÍSICA.....	63
TABLA 6. PROMOCIÓN DE LA CATARSIS.....	65
TABLA 7. VARIABLES RECOGIDAS EN LA TESIS DOCTORAL.....	82
TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN OBJETO DE ESTUDIO	84
TABLA 9. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO	85
TABLA 10. DISTRIBUCIÓN POR GÉNERO DE LA MUESTRA OBJETO DE ESTUDIO	86
TABLA 11. DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA DEL ESTUDIO 3	86
TABLA 12. DIMENSIONES CUESTIONARIO ALUMNADO DE GRADO	89
TABLA 13. DIMENSIONES CUESTIONARIO ALUMNADO DE FIN DE MÁSTER.....	90
TABLA 14. DIMENSIONES CUESTIONARIO PROFESORADO Y FORMADORES DE FORMADORES	91
TABLA 15. VALORES COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH PARA CADA CUESTIONARIO	92
TABLA 16. DESCRIPCIÓN DE LAS CATEGORÍAS PARA LA PREGUNTA “¿CUÁLES SON PARA USTED LAS PRINCIPALES FINALIDADES (U OBJETIVOS) DE LA EF EN EL CURRÍCULO ESCOLAR?.....	93
TABLA 17. UNIDADES DE CODIFICACIÓN POR COLECTIVO Y MOMENTO DEL ESTUDIO.....	94
TABLA 18. DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE LOS OBJETIVOS Y FINALIDADES DE LA EF EN FUNCIÓN DEL MOMENTO	101
TABLA 19. DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE LOS OBJETIVOS Y FINALIDADES DE LA EF.....	103
TABLA 20. DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE LOS OBJETIVOS Y FINALIDADES DE LA EF EN LA UDC Y UVIGO.	105
TABLA 21. DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE LOS OBJETIVOS Y FINALIDADES DE LA EF DEL PROFESORADO Y FORMADORES DE FORMADORES EN FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	108
TABLA 22. DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE LOS OBJETIVOS Y FINALIDADES DE LA EF EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES.....	112
TABLA 23. DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS SOBRE LOS OBJETIVOS Y FINALIDADES DE LA EF EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DEL PROFESORADO DE EF Y FORMADORES DE FORMADORES	116
TABLA 24. RELACIÓN ENTRE EL MOMENTO DE ANÁLISIS DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOVER ESTILOS DE VIDA ACTIVOS	119

TABLA 25. RELACIÓN ENTRE EL MOMENTO DE ANÁLISIS DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOVER APRENDIZAJES DEPORTIVOS	120
TABLA 26. RELACIÓN ENTRE EL MOMENTO DE ANÁLISIS DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOVER APRENDIZAJES RELACIONADOS CON LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA SALUD	121
TABLA 27. RELACIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOVER ESTILOS DE VIDA ACTIVOS	122
TABLA 28. RELACIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOVER APRENDIZAJES DEPORTIVOS	124
TABLA 29. RELACIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOVER APRENDIZAJES RELACIONADOS CON LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA SALUD	126
TABLA 30. RELACIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOVER LA APTITUD FÍSICA	127
TABLA 31. RELACIÓN ENTRE EL GÉNERO DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA FINES EDUCATIVOS GENERALES	129
TABLA 32. RELACIÓN ENTRE EL GÉNERO DEL ALUMNADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES SOBRE LA CONDICIÓN FÍSICA Y LA SALUD	130
TABLA 33. RELACIÓN ENTRE EL ÁMBITO DOCENTE DEL PROFESORADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJES DEPORTIVOS	131
TABLA 34. RELACIÓN ENTRE LA INSTITUCIÓN DEL PROFESORADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA FOMENTAR EL GUSTO POR LA AF	132
TABLA 35. RELACIÓN ENTRE EL GÉNERO DEL PROFESORADO CON LA ELECCIÓN DE LA CATEGORÍA FINES EDUCATIVOS GENERALES	133
TABLA 36. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL ALUMNADO EN FUNCIÓN DEL MOMENTO ACADÉMICO	136
TABLA 37. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL PROFESORADO	143
TABLA 38. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL ALUMNADO EN FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	148
TABLA 39. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE EF Y FORMADORES DE FORMADORES EN FUNCIÓN DE LA INSTITUCIÓN DE PERTENENCIA	159
TABLA 40. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL ALUMNADO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	168
TABLA 41. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE EF Y FORMADORES DE FORMADORES EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	181

Índice de figuras

FIGURA 1. CÍRCULO VICIOSO DEL FRACASO AUTO-REPRODUCTOR DE LA EF	39
FIGURA 2. DIAGRAMA DE FLUJO PRISMA DE LA ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA REALIZADA. EN EL MARGEN IZQUIERDO, SE MUESTRA CÓMO SE HAN ACOTADO LOS RESULTADOS OBTENIDOS TRAS LA APLICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE INCLUSIÓN. EN EL MARGEN DERECHO, SE OBSERVAN LOS ESTUDIOS RECHAZADOS QUE NO CUMPLIERON LOS CRITERIOS MENCIONADOS.	43
FIGURA 3. CLASIFICACIÓN DE UNA RESPUESTA EN FUNCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN.....	94
FIGURA 4. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL ALUMNADO EN FUNCIÓN DEL MOMENTO ACADÉMICO	100
FIGURA 5. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE EF Y FORMADORES DE FORMADORES	102
FIGURA 6. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL ALUMNADO A LO LARGO DE LA FORMACIÓN EN LA UDC	104
FIGURA 7. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL ALUMNADO A LO LARGO DE LA FORMACIÓN EN LA UVIGO.....	106
FIGURA 8. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UDC Y FORMADORES DE FORMADORES.....	108
FIGURA 9. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UVIGO Y FORMADORES DE FORMADORES.....	110
FIGURA 10. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL ALUMNADO FEMENINO A LO LARGO DEL PERÍODO DE FORMACIÓN.....	111
FIGURA 11. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL ALUMNADO MASCULINO A LO LARGO DE LA FORMACIÓN.....	113
FIGURA 12. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE EF FEMENINO Y FORMADORAS DE FORMADORES.....	115
FIGURA 13. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE CODIFICACIÓN DEL PROFESORADO DE EF MASCULINO Y FORMADORES DE FORMADORES.....	117

Lista de abreviaturas

- Actividad Física (AF)
- Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD)
- Educación Física (EF)
- Educación Secundaria Obligatoria (ESO)
- Educación, Salud y Actividad Física: Estudios de Género (ESAFEX)
- Educational Resource Institution Center (ERIC)
- Final de Máster (FM)
- Formación Profesional (FP)
- Habilidades Motrices Básicas (HMB)
- Hombre (H)
- Health Physical Education (HPE)
- Junior Reserve Officer Training Corps (JROTC)
- Mujer (M)
- National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES)
- National Youth Fitness Survey (NYFT)
- Organización Mundial de la Salud (OMS)
- Physical Education Training Education (PETE)
- Physical Education (PE)
- System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT)
- Trabajo Fin de Grado (TFG)
- Trabajo Fin de Máster (TFM)
- Universidade de Vigo (UVigo)
- Universidade da Coruña (UDC)
- Web of Science (WoS)
- 1º de Grado (1G)
- 4º de Grado (4G)

Introducción

La elaboración de esta tesis doctoral responde al interés del doctorando por conocer y profundizar en el campo de la formación del profesorado de Educación Física (EF) después de completar la formación universitaria en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYD) y el máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional (FP) y Enseñanza de Idiomas. Después de la realización de sendas investigaciones relacionadas con esta temática en los trabajos de fin de grado y máster dentro del grupo de investigación *Educación, salud y actividad física: estudios de género (ESAFEX)* de la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física, perteneciente a la Universidade da Coruña (UDC), decidimos dar un paso más, elaborando esta investigación que se centra en el análisis de tres colectivos que tienen y van a tener una importancia capital en este ámbito: alumnado en formación inicial y profesorado en ejercicio, tanto en enseñanzas secundarias como en enseñanzas universitarias.

El proyecto en el que se enmarca la investigación pertenece a la socialización profesional del profesorado de EF, vertebrado en 3 ejes fundamentales que buscan: (1) conocer qué es un buen docente de EF; (2) definir qué es un alumno o alumna físicamente bien educado y, (3) conocer cuáles son los objetivos y finalidades de materia de EF en el currículo escolar de la ESO. En este particular, decidimos plantear un estudio longitudinal, con la muestra referida en el párrafo anterior, para conocer las finalidades u objetivos que debe perseguir la EF escolar y, de este modo, conocer si la formación inicial de los futuros docentes y la formación continua de aquellos que ya están desempeñando esta labor sigue la misma línea que describe la literatura científica actual o, por el contrario, toma otros derroteros. Consideramos este elemento de una importancia capital, puesto que alinear los modelos teóricos con la práctica y ser quien de reflejarlos en el aula va a asegurar una EF de calidad y con unas probabilidades mucho más altas de alcanzar sus propósitos.

Sin duda, este ha sido el principal aspecto que me llevó a la realización de la presente investigación, ya que, como antiguo alumno de EF en la ESO y actual docente en dicha etapa, he tenido la oportunidad de vivenciar desde dos perspectivas bien diferenciadas la forma en que se abordan los contenidos de la materia. Como tal, la realidad que se vive actualmente en los centros de enseñanza aún está muy distante de lo que propone la literatura científica, teniendo como consecuencia una separación constante entre dos elementos que deberían avanzar al unísono. Por consiguiente, la motivación surge de poder acercar el cuerpo teórico a la práctica de los centros educativos, proporcionando evidencias que permitan orientar la formación inicial y continua del profesorado y que estos sean quien de plasmarla en la práctica.

En el Capítulo 1 se realiza un acercamiento teórico a la cuestión objeto de estudio. En un primer momento, se presentan los modelos de formación docente predominantes en el ámbito educativo, concretando, seguidamente, los modelos propios de nuestro ámbito, la EF. A continuación, se analizan dos elementos fundamentales en la construcción de un docente, la formación inicial y continua. La primera de ellas va a habilitar al sujeto para ejercer la profesión, mientras que la segunda, va a complementar a esta en una doble vertiente, tanto cubriendo las posibles lagunas dejadas por la formación inicial como actualizando las bases adquiridas durante la misma. Finalmente, se presentan las diferentes concepciones de la EF a lo largo de las últimas décadas y se realiza una revisión bibliográfica de la literatura científica publicada en los últimos 6 años, con el objetivo de conocer las tendencias más actuales.

En el Capítulo 2 se presenta el marco metodológico de la investigación, detallando el problema y los objetivos que se persiguen con el desarrollo de la tesis doctoral. Posteriormente, se describen los elementos del estudio y los grupos muestrales participantes, explicando detalladamente los instrumentos empleados para la recogida de los datos y cómo fueron aplicados a los participantes en el estudio. En última instancia se expone cómo se realizó el análisis estadístico de los datos recogidos.

En el Capítulo 3, se exponen los resultados obtenidos en los tres estudios que componen la investigación. En el primero de ellos, se busca conocer la concepción de los grupos muestrales analizados acerca de los objetivos y finalidades de la EF, expresando los resultados del alumnado en función del momento académico en el que se encuentran (inicio de Grado, final de Grado o final de Máster), la institución en la que desarrollan sus estudios o el género. De igual manera se realiza con el profesorado, con la única excepción de que solo se analiza su concepción en un momento determinado. El segundo estudio, de carácter longitudinal, busca profundizar en la cuestión, analizando la repercusión del modelo formativo en el pensamiento del alumnado a lo largo de la formación y las posibles diferencias entre los grupos muestrales, género o institución. En el tercer estudio, también de carácter longitudinal, se analiza la evolución de las respuestas dadas por una serie de participantes cuyas respuestas fueron identificados en los tres momentos de análisis o en dos de los mismos, buscando ver la evolución de sus composiciones y la posible influencia del modelo formativo en la concepción de la EF escolar.

El Capítulo 4 representa la discusión, comparando los resultados obtenidos en los diferentes estudios que componen la tesis doctoral con la literatura científica de los últimos años. Representa un elemento de vital importancia que dota de consistencia a la investigación, puesto que permite cotejar los posibles puntos en común y aquellos más alejados sobre cuáles deben ser los objetivos y finalidades de la EF escolar. Además, en este punto se incluyen los epígrafes relacionados con (1)

futuras líneas de investigación, que van a brindar posibles nuevas vías de información relacionadas con la temática, complementando el mismo y/o ampliando el cuerpo de conocimiento; (2) limitaciones del estudio, abordando aquellos aspectos que no fueron objeto de estudio en esta tesis o no fueron analizados con la profundidad requerida por motivos diversos.

El Capítulo 5 recoge las conclusiones a las que se llega una vez analizados los datos y puestos en perspectiva con la literatura científica publicada. Estas conclusiones sintetizan los resultados obtenidos en la investigación y la posible transferencia de estos a la formación inicial y continua del profesorado de EF, así como a la actividad profesional de este colectivo.

En el Capítulo 7 se presenta la bibliografía empleada en los diferentes capítulos que componen el estudio. Se recogen las publicaciones que abordaron previamente elementos relacionados con la temática, permitiendo contrastar y reflexionar los hallazgos de estas con los propios. La consulta de las diferentes fuentes ha permitido seguir un proceso objetivo y adaptado a los estándares científicos propios de una tesis doctoral.

El Capítulo 8 recoge los anexos, en los cuales se exponen los tres cuestionarios administrados a los participantes para recoger los datos objeto de estudio. El primero de los cuestionarios (Anexo I) fue completado por el alumnado de Grado en dos momentos, al inicio (2013-2014) y una vez alcanzaron el final de este (2016-2017). El segundo cuestionario (Anexo II) fue cubierto por el alumnado que cursó el máster en Formación del Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas al año siguiente (2017-2018), mientras que el tercer cuestionario (Anexo III) estuvo destinado al profesorado en ESO y universitario. Se completa este capítulo con el Anexo IV, dónde se recogen las pruebas estadísticas del Estudio 1.

Por lo tanto, siguiendo la secuencia de los capítulos presentados en estas líneas, se desarrollará la investigación que permitirá conocer si el modelo formativo actual está a repercutir en la formación inicial del alumnado y, en caso afirmativo, en qué grado lo está haciendo. El análisis e interpretación de la información proporcionada por los participantes en el estudio, brindará la oportunidad de comprender las fortalezas y debilidades del proceso que se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física de la UDC y la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de la UVigo.

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

La elaboración de este capítulo nace de la necesidad de exponer cómo fue la evolución del tema objeto de estudio a lo largo de los años hasta llegar al punto actual. Un ente tan complejo como es la EF ha pasado por diferentes períodos dominados por las concepciones que se tenían y los objetivos que perseguían con la práctica de actividad física (AF) en la población. Indudablemente, esto afectaba y repercutía directamente en la formación de aquellas personas que desarrollaban su actividad profesional en este campo, reproduciendo muchos de ellos los modelos predominantes, mientras que una minoría apostaba por arriesgar e intentar cambiar los paradigmas de cara a un mejor desarrollo de la EF en consecuencia con sus ideas. En la actualidad, podemos ver con perspectiva cómo fue el desarrollo de los diferentes modelos y las consecuencias de cada uno de ellos, interpretando sus aspectos positivos y negativos.

1.1. Modelos de formación docente en el ámbito educativo

En la década de 1970, Joyce (1975) destaca la presencia de cinco modelos diferenciados: (1) modelo tradicional, en el que se hace una dicotomía de teoría y práctica, con un currículo normativo, encaminado a las diferentes disciplinas y en oposición a los cuatro movimientos que conforman cada uno de los siguientes modelos; (2) movimiento de orientación social, orientado principalmente a la resolución de los problemas, presentando una visión constructivista del conocimiento; (3) movimiento de orientación académica, que se centra en el conocimiento específico de la materia por parte del docente encargado de impartirla, siendo fundamental el dominio de los contenidos pues va a ser lo que determina su rendimiento profesional; (4) movimiento de reforma personalista, que concede un mayor grado de libertad al profesional docente, buscando primar el lado socioafectivo en el mantenimiento de unas 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 1980, destaca la aparición por primera vez del término “paradigma” para hacer referencia a los modelos de formación docente. Este fue acuñado por Zeichner (1983) y propuso cuatro paradigmas diferenciados en la formación del profesorado. El primero es el paradigma tradicional o artesano, tomando la enseñanza como un oficio que debe ser aprendido por el aspirante, siendo el profesorado que lo instruye el encargado de transmitir los conocimientos propios. El segundo es el paradigma conductista, donde toda la enseñanza tiene como base la evidencia científica, desarrollando competencias acordes a la profesión y actualizando la preparación docente con

formación rigurosa y de calidad. El tercero, es el paradigma personalista, dirigido a la maduración del candidato, con un profesorado que sirve de guía durante su aprendizaje. Finalmente, el cuarto paradigma es el dirigido a la indagación, en el cual los futuros docentes son definidos como sujetos críticos y reflexivos a la hora de adquirir los conocimientos necesarios para el posterior desarrollo profesional.

En la década de los noventa, destacan las concepciones de tres autores. Por un lado, cabe destacar las cinco orientaciones en la formación propuestas por Feiman-Nemser (1990). La primera recibe el nombre de académica, puesto que el profesorado es un amplio dominador de los contenidos que imparte, siendo especialista en uno o varios campos. La segunda es la orientación tecnológica, destacando la importancia de aquellas destrezas necesarias en la enseñanza, como consecuencia de la investigación proceso-producto. La tercera la denomina personalista, enfocada hacia el comportamiento del futuro docente, así como la relación que se establece entre su propia percepción y su comprensión de las diferentes situaciones en las que se va a ver inmerso. La cuarta es la orientación práctica, puesto que la experiencia va a ser la principal fuente de conocimiento sobre la enseñanza y el aprender a enseñar. Finalmente, la quinta la denomina social-reconstruccionista, con un profesorado reflexivo que trata de desarrollar prácticas lo más democráticas posibles y comprometidas con los valores propios de la sociedad en la que vive. Por otro lado, Imbernón (1994) identifica seis modelos diferenciados: el primero lo denomina modelo de formación orientado individualmente, donde cada docente es el encargado de planificar y proponer los contenidos y actividades que va a llevar a cabo. El segundo modelo, de observación y/o evaluación, se define por una vocación retroalimentar las funciones que el profesorado desarrolla en el aula, con el propósito de favorecer al aprendizaje del alumnado. El tercero es el modelo de desarrollo y mejora, donde el docente pone todo su empeño en buscar soluciones a los problemas que surgen en el día a día dentro del contexto educativo. El cuarto es el modelo de entrenamiento, en el que se defiende la necesidad de que el profesorado tenga una actualización científica y didáctica acorde con su profesión. El quinto modelo es el de investigación, enfatizando la dimensión artística del profesorado en su enseñanza y valorando que cada sujeto es único e irrepetible. El sexto y último modelo de formación y cultura profesional, hace referencia al contexto como elemento condicionador del proceso, así como los compañeros de profesión o las órdenes que se reciben desde instancias superiores. Finalmente, Porlán y Rivero (1998) proponen un modelo integrador sobre la preparación de los docentes, analizando para cada modelo el desarrollo de un conocimiento determinado. El primer modelo está basado en la primacía del saber académico, recibiendo también el nombre de tradicional, formal, enciclopédico, etc. Son modelos que presentan, según el autor, un *reduccionismo epistemológico academicista* y no hacen caso o desprecian otros saberes, en especial, el del profesor. El segundo son los modelos

basados en la primacía del saber tecnológico, que concede supremacía al saber académico, pero se focaliza la presencia de la práctica tecnológica, aprendiendo y dominando las competencias propias del educador. Y, el tercero, son los modelos basados en la primacía del saber fenomenológico. Estos priman el saber fenomenológico, basado en la experiencia profesional y desarrollado en el contexto escolar, frente al saber académico y tecnológico.

Dentro ya del siglo XXI, Cochran-Smith (2005) fundamenta la preparación docente desde la perspectiva de tres enfoques diferenciados. Desde el punto de vista del primero, la formación es concebida como un problema de entrenamiento, considerando que la enseñanza es una actividad de transmisión de técnicas, relacionándose la preparación y comportamiento del docente de forma lineal. En un segundo abordaje, la formación se ve como un problema de aprendizaje, concibiendo al educador como un profesional, conocedor de la materia, de su pedagogía y con capacidad para tomar decisiones y actualizar su formación continuamente. El tercer enfoque, se toma 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. Por su parte, Pérez Gómez (2010) distingue dos modelos a la hora de estudiar la relación entre la teoría y la práctica en la formación docente. El primero es una concepción simplista de la pedagogía, que se caracteriza por la transmisión unidireccional de la información por parte del profesorado, impartiendo un currículo de carácter cerrado. La segunda es una concepción 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.

1.2. Modelos de formación docente en el campo de la EF

Todos los modelos presentados anteriormente hablan de forma genérica de la formación del profesorado, pero en ninguno de ellos se hace alusión a la formación específica en una materia tan compleja y diferente como es la EF. Por lo tanto, los profesionales de este campo han tenido que ir adaptando los diferentes modelos que iban surgiendo a lo largo del tiempo al campo de la EF y no es hasta principios de la década de 1990 cuando empiezan a ver la luz modelos de formación docente adaptados al contexto propio de la EF.

Una de las primeras propuestas es la de Bain (1990) que argumenta la existencia de tres posiciones teóricas en la formación del profesorado de EF: (1) paradigma conductista, que ofrece una orientación tecnológica, por lo que estaría incluido en el entrenamiento de las habilidades de enseñanza que faciliten el aprendizaje del sujeto aspirante; (2) teoría de la socialización ocupacional, que defiende que el proceso de aprender a enseñar se extiende a lo largo de todo el ciclo vital del

individuo, desde las primeras experiencias del sujeto en la EF escolar, su relación con el profesorado/entrenadores y los iguales, la familia, formación, etc.; (3) teoría crítica, según la cual la formación del profesorado no solo atiende a aquellos criterios más formales propios de cada campo sino que también se encuentra influenciada por elementos sociales, políticos o éticos que tienen que ver con la docencia.

En la segunda parte de la década, Del Villar (1997) plantea tres modelos de investigación en la formación del profesorado: (1) modelo técnico, donde el objetivo es que los futuros docentes adquieran una serie de competencias y las perfeccionen en busca de una intervención eficaz a la hora de desempeñar su labor profesional; (2) modelo cognitivo-reflexivo, se centra en el proceso cognitivo de los dos agentes principales del proceso, profesorado y alumnado. La forma de actuar de los docentes es consecuencia de un complejo proceso de pensamiento, reflexión y toma de decisión y (3) modelo sociocrítico, además de los aspectos pedagógicos propios tiene en cuenta la relación que tiene el mundo de la educación con la sociedad. Apuesta por mantener una actitud continuada de crítica constructivista, favoreciendo a la capacidad de reflexión sobre la práctica llevada a cabo y la realidad social de los aspirantes.

Tinning (2006) propone fundamentalmente cuatro modelos principales de formación del profesorado de EF: (1) conductista, que se centra en el aprendizaje de habilidades de carácter técnico por parte del futuro docente; (2) personalista, centrado en el carácter más humano del individuo; (3) tradicional- artístico, que busca que la preparación de los candidatos sea lo más acorde posible con los requisitos que demanda el actual sistema educativo y (4) investigación crítica, desafiando a este sistema donde sea preciso, principalmente ante injusticias sociales o poder u opresión por parte de las instituciones.

Años más tarde, Wallian y Chang (2013) diferencian tres modelos de formación: (1) de compañía, donde los conocimientos que adquiere el aspirante están sujetos a las enseñanzas de profesorado experto en el campo, quien forma parte de la empresa o gremio elegido por el candidato; (2) organizador de pruebas, que se basa en la simulación de los escenarios que el futuro profesorado se va a encontrar en su profesión, donde va a tener que tomar decisiones y como consecuencia de estas, planifique posteriormente sus acciones, minimizando o previniendo los 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 durante su actividad profesional.

1.3. Formación inicial y permanente del profesorado de EF

Uno de los aspectos más importantes a la hora de hablar de la calidad de la enseñanza en todos sus niveles va a ser la formación de uno de los principales agentes que participan en ella: el personal docente. Dentro de este apartado, diferenciamos entre la formación inicial, donde el futuro profesorado va a adquirir a través de un proceso pedagógico una base de conocimiento que le habilite para ejercer las labores propias de esta profesión y, la formación permanente, que va a ser toda aquella relacionada con la adquisición de nuevos conocimientos o actualización de estos una vez que ya se ejerce como docente con el objetivo de perfeccionar su enseñanza.

La investigación acerca de la formación del profesorado (Graber, 2001; O'Sullivan, 2005; Philpot y Smith, 2011) afirma que el alumnado que inicia la formación como docente tiene una serie de creencias predeterminadas sobre la enseñanza, siendo en multitud de ocasiones muy difíciles de alterar. Estas convicciones y valores sobre la EF se fueron modelando a través del contexto en el que se desarrolla cada individuo y se conoce como aculturación. Con estos antecedentes, durante muchos años e incluso en la actualidad, la formación inicial de los docentes ha sido insuficiente para proporcionar a los futuros profesionales una preparación adecuada, por lo que este vacío debe ser suplido por la formación permanente (Marcelo, 2009). Para Imbernón (1989) la formación permanente supone la actualización científica, psicopedagógica y cultural, complementaria y a la vez profundizadora de la formación inicial y ha de apoyarse en cuatro pilares básicos: el análisis, la investigación, la reflexión y la intervención en la práctica pedagógica.

1.3.1. Formación inicial

La elaboración de esta investigación se centra en la formación inicial del futuro profesorado de EF, recabando la opinión de los agentes que intervienen en la misma. Carreiro da Costa et al. (2016) resaltaron que la formación inicial de los docentes debe: (1) conocer las características del alumnado que desea acceder a la profesión; (2) elegir qué programas de formación son más adecuados; (3) cómo definir e impartir la asignatura en esos programas y, (4) tener en cuenta qué características deben ser consideradas en los mismos.

Conocer las características de los sujetos que aspiran a ser futuros docentes de EF va a ser un aspecto fundamental en los programas de formación inicial, puesto que esto va a permitir crear un ambiente propicio que favorezca al aprendizaje. Para esto, va a ser esencial un conocimiento previo del bagaje de cada estudiante en los que se refiere a los primeros años de escolarización, donde este adquiere una visión de los valores profesionales relacionados con la enseñanza, debido a las

experiencias derivadas de sus encuentros con el profesorado, los diferentes entrenadores y compañeros en las actividades a las que asiste y las madres y padres (Lawson, 1983).

La investigación llevada a cabo por Richards et al. (2014) reconoce una serie de características en los candidatos a futuros profesionales docentes en EF: (1) jóvenes con amplia experiencia deportiva y con familia involucrada en su práctica; (2) influencia de otros agentes sociales, destacando entrenadores, profesorado de EF, compañeros, madres y padres; (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 sujeto interesado se inscribe en un programa de formación del profesorado de EF inicia una nueva etapa a la que se conoce como socialización profesional, donde va a adquirir nuevos valores y asentar otros ya presentes, habilidades y conocimientos para llevar a cabo el proceso de enseñanza (Lawson, 1983). Como es evidente, no existe un modelo ideal de formación docente, puesto que estos dependen de múltiples factores. Aun así, Tannehill et al. (2013) destacan una serie de elementos que contribuyen a aumentar la calidad de los programas de formación: (1) deben ser coherentes en sus metas e implementación; (2) el profesorado encargado de impartirlo debe dedicar el tiempo suficiente a su planificación, aplicación y revisión y (3) la importancia de la colaboración con otros miembros de la comunidad educativa, involucrando la participación de profesorado de EF actual, docentes de otras áreas, 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. Como se verá más adelante en este documento, los objetivos de la EF escolar van a ser principalmente la promoción de estilos de vida saludable y el conocimiento ligado a este campo, así como contribuir a la formación integral de los individuos. La revisión de la literatura llevada a cabo por Webster et al. (2015) destaca las siguientes recomendaciones para el futuro docente durante su formación: (1) orientar la enseñanza de la materia 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, la 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, mediación y evaluación de la materia.

Del mismo modo que se destacan una serie de características del alumnado que accede a los programas de formación, va a ser un elemento clave conocer qué atributos deben cumplir estos programas para que se acerquen lo más posible al objetivo que persiguen y sean de utilidad para los futuros profesionales. Wiegand et al. (2004) proponen que los programas de formación deben (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, orientando la formación cara a un equilibrio entre lo que la EF podría ser y la realidad existente en la escuela; (3) mejorar el conocimiento pedagógico del contenido, organizado 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 sea un profesional competente una vez que empieza a desarrollar su actividad, necesita adquirir una serie de conocimientos, valores y habilidades propios de su puesto de trabajo. Este proceso de aprendizaje, ligado a la formación inicial recibida y que continúa durante los primeros años de profesión, se conoce como socialización organizacional, siendo este el último escalón de la socialización ocupacional propuesta por Lawson (1983). En estos primeros pasos dentro del mundo laboral, Schempp y Graber (2015) subrayan que el profesor novato observará y evaluará la cultura profesional del ámbito docente en el que se encuentra inmerso, interpretando a las personas con las que se relaciona y los eventos en los que participa, teniendo la misión de conjugar y encontrar el equilibrio entre sus pensamientos y creencias y la realidad planteada por el entorno, como puede ser la relación con el resto de profesorado y profesionales del centro, el estudiantado o los progenitores de estos. Pero no solo debe recaer esta responsabilidad en el propio individuo, sino que lograr la armonía entre las concepciones individuales y la realidad con la que va a tener que lidiar el docente, también es responsabilidad de los programas de formación. A pesar de esto, hace décadas que las investigaciones al respecto (Lawson, 1986) demuestran lo poco que contribuyen los programas a este cometido, hecho que no parece cambiar demasiado con el paso del tiempo, puesto que estudios mucho más recientes (Brouwer y Korthagen, 2005; Curtner-Smith, 2009) siguen demostrando que no se ha llegado poner solución a esta problemática durante la formación inicial de los futuros profesionales.

1.3.2. Formación permanente

Cuando el período de formación inicial y adaptación al mundo profesional finaliza, el profesional pasa a una nueva etapa que denominamos formación permanente y que va a durar a lo largo de todo su ejercicio profesional, puesto que entendemos esta como el continuo proceso de actualización ante una realidad cambiante (alumnado, demandas e intereses de la sociedad, exigencias...). Schleicher (2012) afirma que a pesar de que el profesorado reciba una formación inicial

de calidad, esta no tiene la capacidad de prepararlo para todos los desafíos a los que va a tener que hacer frente a lo largo de su trayectoria. En este mismo sentido, Imbernón (2017) pone de manifiesto que la formación permanente es un elemento vital para el futuro de la profesión docente, dado que sin esta el profesional cae en la rutina, lo que acaba por redundar en la calidad del proceso educativo. Con esto, la preparación que reciba el docente debe ser significativa, mejorando la eficacia de su intervención en el aula (Ko et al., 2006).

Con el objetivo de profundizar en la mencionada mejora de la eficacia en la formación permanente del profesorado, Armour et al. (2017) recomiendan (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. Además, el docente debe tener una actitud proactiva hacia el aprendizaje, puesto que la pasividad a la hora de encarar la formación va a ser un factor inhibitorio en su formación, limitando su capacidad de progreso y de cambio sus prácticas (Makopoulou y Armour, 2011b). Ese aprendizaje debe ser concebido como un proceso intencionado, dinámico, social y activo, por lo que 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 docente reflexivo implica no solo la mera transmisión de conocimientos al alumnado, sino el ser capaz de analizar críticamente el devenir de sus acciones, aprender de los errores y encontrar soluciones al respecto. Este ha sido uno de los principales objetivos de los programas de formación del profesorado a lo largo del tiempo, puesto que, aunque no es tarea fácil formar profesionales con un pensamiento crítico y reflexivo acerca de sus acciones. De esta forma, el sujeto crea nuevos saberes a partir de su pensamiento práctico, orientando la acción en la experiencia (Perrenoud, 2001). En este sentido, es fundamental comprender el escenario donde el profesorado de EF ejerce su labor ya que tal y como afirman Kirk y MacDonald (1998), 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 et al., 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 et al., 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 profesionales cualificados; (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 et al., 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).

1.4. Finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar

En la mayoría de los países desarrollados del mundo está legislado un período de obligatoria escolarización de los niños y adolescentes, que en el caso de España se extiende hasta los 16 años, lo que asegura que este colectivo va a pasar un determinado número de horas en el centro escolar cada día. Dentro del currículo académico existe una asignatura de carácter obligatorio que es la EF, la cual, a través de programas de calidad e inclusivos con todo el alumnado, debe ser una herramienta

fundamental en la creación de sujetos físicamente bien educados, con los conocimientos, habilidades y confianza necesarios para llevar un estilo de vida activo y saludable a lo largo de los años (SHAPE America, 2015; UNESCO, 2015; McEvoy et al., 2017; Sallis et al., 2012), así como en fomentar actitudes positivas de cara a la práctica de AF (Trudeau y Shepard, 2005) tanto en horario lectivo, como en el tiempo de ocio. Para Crum (2012), teniendo en cuenta que los jóvenes están escolarizados por lo menos durante 12 años y que el centro escolar cuenta con profesionales de la EF, la responsabilidad para la introducción a la cultura del movimiento y la adquisición de una serie de competencias motoras básicas debería estar en manos de la escuela. Con todo lo mencionado anteriormente, vemos como el centro escolar va a ser uno de los elementos más importantes, sino el que más, a la hora de formar e influenciar a los sujetos que formen parte del proceso educativo para llevar un estilo de vida activo, dado que se disponen de los recursos tanto a nivel de instalaciones como de material y la figura del profesorado de EF, al que se le presuponen una serie de habilidades y conocimientos que se pondrán en práctica durante las sesiones de EF, con posibilidad de aumentar el tiempo de práctica a otros momentos como pueden ser los recreos, tiempo entre diferentes clases (activity breaks) o actividades extraescolares.

A la hora de hablar de una EF de calidad y que sea útil en la vida del alumnado, va a ser fundamental definir las finalidades que esta persigue dentro del currículo escolar. Crum (2012) afirma que un programa de EF demuestra calidad en el momento que realiza un aporte y contribuye a (1) desarrollo de una identidad de movimiento personal; (2) aprendizaje afectivo sobre el movimiento/ejercicio y/o deporte; (3) aprendizaje tecnomotor; (4) aprendizaje sociomotor; (5) aprendizaje cognitivo-reflexivo sobre movimiento/ejercicio/deporte; (5) enriquecimiento de la vida escolar. Así, existen varias concepciones de lo que debe ser la EF que fueron teniendo más o menos protagonismo desde mediados del pasado siglo XX hasta nuestros días, siguiendo una especie de espiral. Para Carreiro da Costa (2017), una concepción sobre la EF cumple dos funciones fundamentales: (a) justificación y legitimación, respondiendo a la cuestión de por qué la EF debe ser una materia obligatoria en el currículo escolar y (b) una función instrumental, ya que dentro de cada concepción se responde con argumentos propios a las cuestiones relacionadas con los objetivos que se persiguen en la EF, los contenidos que deben ser enseñados y aprendidos por el alumnado, los métodos que se van a utilizar y la evaluación, controlando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que se puso en marcha.

A la hora de explicar cuáles son las concepciones dominantes a lo largo de los últimos años en lo que se ciñe a la materia de EF, Crum (1992) propone cinco:

- **Concepción biológica.** Tiene sus orígenes en el “reduccionismo biológico” y bebe de las fuentes de la gimnasia sueca; aunque sufrió diversos cambios debidos al avance del conocimiento científico, su finalidad última permaneció igual siendo esta el entrenamiento físico para combatir patologías como pueden ser la obesidad o eventos relacionados con el sistema cardiovascular. Los objetivos se formulan en términos de variables anatómicas y fisiológicas, mejorando las capacidades físicas básicas y coordinativas (resistencia cardiovascular, flexibilidad, fuerza muscular...). La descripción de los contenidos trabajados se hace en términos de ejercicios para la mejora de las capacidades físicas anteriormente descritas. Los principios metodológicos que se siguen son los de mantener a los sujetos ocupados el mayor tiempo posible a través de un alto nivel de exigencia física y repeticiones frecuentes de ejercicios simples. La evaluación se lleva a cabo a través de diferentes pruebas diseñadas para medir la aptitud física más que como tareas de aprendizaje.
- **Concepción recreacionista.** Tiene sus raíces en el idealismo pedagógico y plantea que el movimiento es un medio excepcional para la exploración, la comunicación, el desarrollo personal general y la construcción del carácter. Los partidarios de esta concepción sostienen que el movimiento tiene un gran potencial para el desarrollo cognitivo, estético, social y volitivo de los jóvenes, por lo que se entiende que lo fundamental de la EF no es “aprender a moverse” sino “moverse para aprender y ser educado”. Además, se destaca que el principal principio metodológico de esta es llevar a cabo sesiones en las que se planteen las actividades de una forma disciplinada y dentro de un clima positivo entre todos los participantes.
- **Concepción personalista.** Según esta concepción, el desarrollo de la competencia motriz en si misma es un factor importante en el desarrollo y en la vida de una persona. Así, la esencia de la EF está en la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje del movimiento como la forma de llegar a conseguir una particular forma de ser individual. Al contrario que en la concepción anterior, la clave va a estar en “aprender a moverse” y no en “moverse para aprender”. El principal principio metodológico es promover la identidad del alumnado a través del descubrimiento guiado.
- **Concepción de socialización no crítica para el deporte.** Esta concepción asume que el deporte posee una gran influencia en la realidad social y es desde esta gran influencia como se determina y se orienta el currículo. Desde esta visión, la EF tiene como principales objetivos la enseñanza de elementos como las reglas, la técnica y táctica necesarias para participar en

un deporte o deportes en concreto. Se hace más énfasis en la “socialización en el deporte” que en la “socialización a través del deporte”. En todo caso, existe una orientación dominante a mantener el *statu quo* del deporte, aceptando el carácter selectivo de este como algo natural.

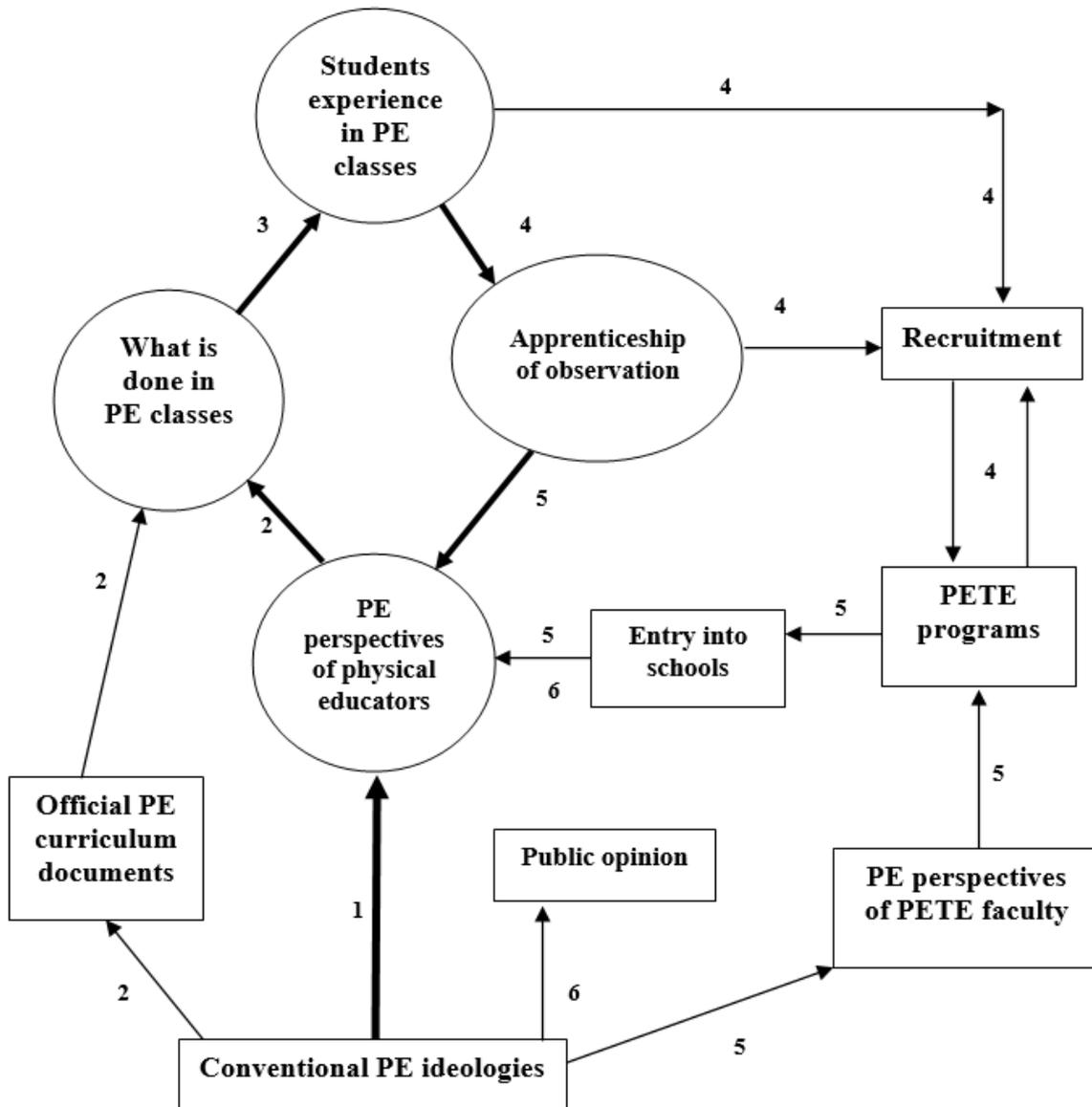
- Concepción sociocrítica. Esta perspectiva de la EF defiende que el centro escolar debe ser considerado un contexto de innovación y de transformación cultural y social. La participación en la “cultura del movimiento”, de acuerdo con las necesidades y posibilidades personales de cada sujeto, es un factor fundamental de calidad de vida. El deporte de alto rendimiento no es más que una de las múltiples manifestaciones de la citada “cultura del movimiento” y, por lo tanto, no tiene que ser la dominante, teniendo en cuenta sus características selectivas y de exclusión de los menos aptos. Las finalidades que debe perseguir la EF escolar son la promoción de aprendizajes tecnomotores (coger una pelota, saltar un obstáculo, nadar o correr una distancia...) y sociomotores (comportamientos en las victorias y las derrotas, saber recibir ayuda y dar ayuda a un compañero...), así como el desarrollo de las competencias reflexivas necesarias para una participación personal gratificante en la cultura del movimiento a lo largo de todo el ciclo vital del individuo.

Para Crum (1992) las tres primeras concepciones de la EF como materia del currículo escolar se asientan sobre principios distintos relativamente al cuerpo, el movimiento y la educación, teniendo un punto de encuentro común en que ninguna de ellas acepta que la primera función del profesorado de EF sea ayudar a sus alumnos a aprender; en lo que se refiere a la concepción biológica, esta se ciñe que la única finalidad de la EF es la promoción de la aptitud física y extraer los resultados a través de las herramientas destinadas para tal fin. Finalmente, las dos últimas concepciones, transforman las sesiones de EF en recreos supervisados por el profesorado donde la promoción de la catarsis (placer y satisfacción del alumnado) se convierten en las principales finalidades. Según este autor, estas concepciones están, desafortunadamente, profusamente diseminadas, no solamente en los documentos curriculares oficiales y en las prácticas profesionales, sino también en los cursos de formación inicial del profesorado de EF. Esta es una situación que influye negativamente la visión que la opinión pública está construyendo sobre las finalidades que la EF cumple en los centros escolares puesto que el predominio de estas concepciones de no aprendizaje en las clases de EF es una situación que corroe la base de apoyo de la EF. De hecho, el mismo Crum (2012), pone de manifiesto que la mayoría del profesorado de EF no está realmente comprometido con la

enseñanza como elemento central y esencial de su profesión, lo que constituye el cimiento del “círculo vicioso del fracaso auto-reproductor de la EF” (Figura 1).

Figura 1

Círculo vicioso del fracaso auto-reproductor de la EF (Crum, 2012)



Nota. PE= Physical Education; PETE= Physical Education Training Education.

Además de la propia materia de EF, resulta fundamental que la oferta de actividades presentes en las comunidades donde residen los jóvenes vaya aumentando, ofreciendo un mayor número de oportunidades para la práctica de AF a través de diferentes entes como pueden ser los clubes deportivos, escuelas de diferentes modalidades, piscinas, gimnasios, etc. Aun así, la importancia de las sesiones de EF continúa siendo capital, ya que, a pesar de su corta duración y poca

presencia semanal en el horario escolar, podrían ser la única oportunidad donde los estudiantes de zonas socioeconómicas más desfavorecidas pueden practicar AF, puesto que este perfil de alumnado presenta más dificultades para acceder a la práctica fuera de lo que es el centro escolar (Trudeau y Shepard, 2005). Un aspecto fundamental para combatir esta problemática va a ser crear un buen clima de trabajo y un bagaje positivo en el alumnado en relación con la AF, dado que la conjunción de estos dos factores va a ser determinante en crear individuos físicamente activos, puesto que no hay un patrón claro que asocie un estilo de vida sedentario en el alumnado de un estatus más bajo durante las sesiones de EF y sí evidencia que tanto el profesorado de EF como el centro educativo pueden llegar a ser unos buenos promotores de AF, tanto en horas lectivas como siendo mediadores en el acercamiento a los deportes de club (Martins et al., 2016; Sutherland et al. 2015). Realmente, la EF debe ser entendida como el proceso racional, sistematizado e intencional de hacer accesible a todos los niños y jóvenes, que frecuentan la institución escolar, el conjunto transitorio de conocimientos, hábitos, valores, actitudes y capacidades que constituyen el patrimonio de la cultura del movimiento, esto es, el depositario de los valores y de las técnicas inherentes a las producciones sociales del cuerpo, patrimonio que encierra el más elevado nivel de capacidad alcanzado por el hombre en esta área de la actividad social (Carreiro da Costa, 1991).

Bailey et al. (2009) agrupan los beneficios potenciales de la EF y el deporte escolar en cuatro ámbitos diferenciados: (1) físico, dotando a los individuos de las herramientas necesarias para llevar a cabo una práctica segura de AF a lo largo de todo el ciclo vital (2) social, contribuyendo a la formación de sujetos íntegros con valores como la cooperación, asumir responsabilidades y empatizar con otros sujetos (3) afectivo, en el que se engloban aspectos como la resolución de conflictos, tener un autoconcepto positivo e incluso lo que concierne a la salud mental y (4) cognitivo, donde se destacan los aprendizajes que adquiere el alumnado y la posible mejora del rendimiento académico asociada a la práctica de AF.

En esta misma dirección, camina la literatura actual en la que vemos como los objetivos que persigue la EF escolar van enfocados a la formación integral del individuo (Tischler y McCaughy, 2014); promover experiencias positivas que fomenten la adherencia a la AF (Walseth et al., 2018; Lentillon-Kaestner y Patelli, 2016) y fomentar estilos de vida activos y saludables que perduren a lo largo de todo el ciclo vital de los individuos (Loprinzi et al., 2018; Cale et al., 2014), para lo que va a ser fundamental ejecutar una práctica segura, en la cual la EF debe aportar diferentes tipos de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud u otros de tipo deportivo (Chen et al., 2017; Larson y Karlefors, 2015).

En un análisis llevado a cabo por McEvoy et al. (2017) en siete países, la mayoría de ellos europeos, además de Nueva Zelanda y los Estados Unidos de Norteamérica, se destaca que existe un eje común en las propuestas de todos estos países, buscando inculcar en los jóvenes una práctica de AF que se prolongue durante todo su ciclo vital. Así, en Finlandia, para tratar de alcanzar este objetivo, se otorga igual importancia al desarrollo de habilidades psicomotoras, cognitivas, afectivas y conductuales de los sujetos (Heikinaro-Johansson et al., 2014). En los Estados Unidos, la Sociedad de Salud y Educadores Físicos (SHAPE America, por sus siglas en inglés) destaca que el principal objetivo de la EF escolar va a ser la creación de sujetos bien educados físicamente, con los conocimientos, habilidades y confianza necesarios para poder disfrutar de una AF saludable y de calidad a lo largo de toda su vida (SHAPE America, 2014). El currículo de Irlanda pone en relieve que la EF debe apoyar al alumnado en la participación segura, agradable y de una forma informada en la AF, tanto en el presente como para el futuro (National Council for Curriculum and Assessment, 2011, p. 9). En Nueva Zelanda, el plan de estudios combinado de salud y EF tiene una fuerte orientación sociocrítica con un enfoque en cuatro áreas (a) salud personal y desarrollo físico; (b) conceptos de movimiento y habilidades motoras; (c) relaciones con los demás y, (d) comunidades y entornos saludables (Culpan y Bruce, 2014; Ministerio de Educación, 1999, 2007). Existe en Bélgica una doble vertiente en función de las dos comunidades más numerosas. Por un lado, la comunidad flamenca aboga por poner en liza las competencias motoras, un estilo de vida saludable y seguro y una autoestima positiva, así como el aspecto social de la EF. Por otro lado, la comunidad francófona se centra en aspectos relacionados con la salud, seguridad en la práctica de AF, la expresión y la cultura deportiva; cabe destacar que la promoción de estilos de vida activos del alumnado no es un objetivo *de facto*, pero según De Martelaer et al. (2014) sí que tradicionalmente es aceptado como tal. En el caso de Suiza, la EF tiene como objetivos experimentar bienestar y que el alumnado se sienta saludable (categorizada esta como “función impresionante”); un objetivo exploratorio, que se relaciona con descubrir el cuerpo; funciones expresivas, a través de crear y presentar movimientos; productivas, a través del ejercicio y el entrenamiento; comparativas, desafiándose a uno mismo y compitiendo contra iguales y, cooperativo, participando y formando parte de un equipo (Pühse et al., 2005). Finalmente, en Alemania, la EF tienen una doble misión en la educación para el deporte, introduciendo a los jóvenes la “cultura del deporte y la AF” y, educando a través del deporte, promoviendo la formación y desarrollo de la personalidad del alumnado (Deutscher Olympischer SportBund, 2009, p. 5).

1.5. Revisión de la literatura sobre los objetivos y finalidades de la EF escolar

Que la EF pueda desempeñar el importante papel social que se le atribuye, depende en gran medida del establecimiento de unos objetivos claros a nivel organizacional, que sirvan de referencia en cada una de las etapas educativas, pues se ha observado que, cuando estos no existen, tanto los

docentes como los profesionales de la administración educativa toman decisiones sobre su práctica guiados por objetivos personales que sitúan en el oscurantismo las verdaderas necesidades educativas de los estudiantes y subvierten a los sistemas educativos (Aspy, 1995). Para la formulación de esas metas organizacionales para la EF, se antoja imprescindible resolver el debate que se viene planteando y, en consecuencia, se realiza una revisión de la literatura científica publicada a nivel mundial entre los años 2014 y mayo del 2020 (inclusive) con el objetivo de conocer la perspectiva más reciente sobre cuáles deben ser los objetivos y finalidades de la materia de EF en el currículo escolar de Educación Secundaria.

1.5.1. Procedimiento de búsqueda

Se realizó una revisión sistemática en las principales bases de datos relacionadas con la temática que abordamos como son Web of Science (WoS), Scopus, ERIC y SPORTDiscus. Las palabras clave empleadas para la búsqueda fueron las siguientes: “physical education”, “role”, “purpose”, “objective” y “high school”, combinadas con los operadores booleanos “AND” y “OR” para tener como resultados las ecuaciones de búsqueda “physical education AND role”, “physical education AND purpose”, “physical education AND objective*”, “physical education AND role OR purpose AND high school”. El proceso de búsqueda y selección de los resultados fue llevado a cabo conforme a los principios de la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Review and Meta-Analyses) (Moher et al., 2015; Urrútia y Bonfill, 2010).

Los resultados obtenidos con esta búsqueda fueron filtrados para adecuarse lo máximo posible a lo que se pretendía. El primer criterio de selección fue la temática del artículo, abordada en dos pasos. En un primer momento, se analizaron los títulos y *abstract*, eliminando aquellos que aparecían duplicados en las diferentes bases de datos y los que no guardaban relación alguna con los objetivos perseguidos. Sí se incluían aquellos que presentaban dudas en una primera aproximación para luego, en un segundo paso, acceder al texto completo y decidir acerca de su inclusión. Después de esto, fueron rechazados para la presente revisión aquellos trabajos que (1) abordaban la temática, pero no en educación secundaria; (2) relacionados con alumnado que presenta algún tipo de discapacidad; (3) la elaboración y/o validación de instrumentos en el área de EF; (4) propuestas concretas de cambio o mejora de los currículos existentes y (5) artículos de opinión acerca de la temática que no utilizan muestra.

El tipo de documento analizado se limitó a artículos científicos revisados por pares y revisiones sistemáticas sobre la materia, descartando otros como libros, actas de congresos, comunicaciones, etc. Además, el año de publicación de estos se limitó entre los años 2014 y mayo del 2020 (inclusive),

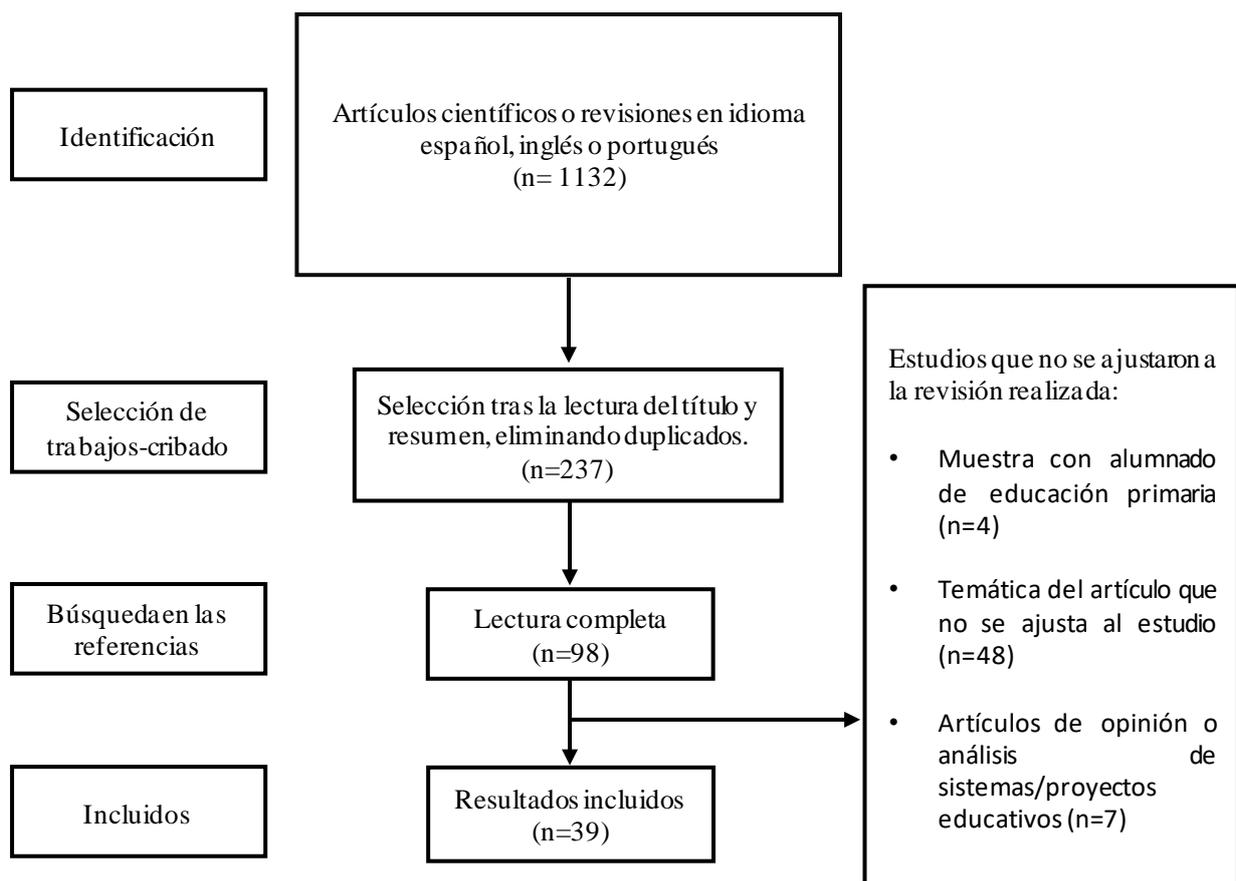
no teniendo en cuenta publicaciones de años anteriores. La última búsqueda fue realizada el 1 de junio de 2020.

En lo que se refiere al idioma de publicación se tuvieron en cuenta aquellos estudios en los que las lenguas utilizadas eran el español, inglés o portugués, no habiendo ningún tipo de descarte por este criterio.

Después de la primera búsqueda en las bases de datos anteriormente citadas (Figura 2), se encontraron un total de 1132 resultados. La estrategia para refinar esta búsqueda fue añadir el dominio de investigación (social sciences), el tipo de documento (article) y el área de investigación (sport science). En el siguiente paso, con la lectura del título y el resumen de los trabajos, así como con la eliminación de duplicados obtuvimos un total de 237 trabajos. Finalmente, al leer con más detenimiento aquellos que presentaban dudas para su inclusión, 39 artículos fueron considerados relevantes para los fines de la presente revisión.

Figura 2

Diagrama de flujo PRISMA de la estrategia de búsqueda realizada. En el margen izquierdo, se muestra cómo se han acotado los resultados obtenidos tras la aplicación de los criterios de inclusión. En el margen derecho, se observan los estudios rechazados que no cumplieron los criterios mencionados.



1.5.2. Resultados de la búsqueda

Los artículos seleccionados después del proceso anteriormente descrito fueron clasificados en las siguientes categorías: (a) *finés educativos generales* (Tabla 1), entendido como todos aquellos elementos en los que la EF contribuye a la formación o desarrollo integral del individuo; (b) *fomentar el gusto por las actividades físicas* (Tabla 2), donde se busca inculcar en el alumnado una visión positiva sobre la AF, de cara a aumentar el tiempo de práctica tanto dentro como fuera del centro escolar; (c) *promover estilos de vida activos* (Tabla 3), poniendo en valor los beneficios de llevar a cabo un estilo de vida activo y unos hábitos saludables en el día a día; (d) *promover el aprendizaje* (Tabla 4), por un lado relacionado con las diferentes modalidades deportivas concretas y, por otro, un aprendizaje relacionado con la condición física y la salud del individuo; (e) *promoción de la aptitud física* (Tabla 5), que entra a valorar la condición física del alumnado y (f) *promover la catarsis* (Tabla 6), que consiste en la utilización de la materia de EF como vía de escape a las tensiones provocadas por otras asignaturas, a través de la diversión y desinhibición del alumnado.

Las muestras empleadas por cada uno de ellos varían desde el alumnado de educación secundaria (Yli-Piipari et al, 2018; Chen et al., 2017; Lentillon-Kaestner y Patelli, 2016); alumnado universitario en formación de grado o máster (Schenker, 2018) para ser futuros profesores/as de EF; profesorado (tanto novel como con experiencia) de EF en enseñanzas medias (McEvoy et al., 2017; Da Paixao et al., 2016) e incluso padres y madres de alumnado de EF (George y Curtner-Smith, 2018).

Entre los instrumentos de medida empleados, destaca, sobre todo, el uso de cuestionarios (Harris, 2014; Sánchez-Oliva et al., 2014); acelerómetros y pulseras de actividad para medir el consumo energético y AF diaria (Mayorga-Vega et al., 2018; Chen et al., 2014); entrevistas estructuradas y semi estructuradas (McEvoy, et al., 2017; Mahedero et al., 2015; Cale et al., 2014), así como entrevistas en profundidad (Martins et al., 2016); grabaciones del alumnado durante las sesiones de EF (Mahedero et al., 2015); análisis de trabajos fin de grado y fin de máster (Schenker, 2018); escalas de valoración Lickert (Lentillon-Kaestner y Patelli, 2016); observación sistemática (Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2016; Larson y Karlefors, 2015; Tischler y McCaughtry, 2014); grupo focal (Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2016) y test, tanto físicos como escritos, para valorar diferentes elementos como el dominio de las habilidades motrices básicas (O'Brien et al., 2015) o los conocimientos acerca del balance energético (Chen et al., 2014).

Tabla 1

Fines educativos generales

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Gaviria- Cortés y Castejón- Oliva	2016	Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de EF	Comprender los objetivos y valores que genera la EF en los estudiantes de educación secundaria.	81 estudiantes 4º ESO (41 chicos y 40 chicas)	Observación y grupo focal	Los resultados muestran el compañerismo y la cooperación como los valores más importantes dentro de la práctica para los estudiantes. Igualmente se evidenciaron actitudes y valores en relación con uno mismo y en relación con la asignatura.
Tischler y McCaughtry	2014	Shifting and narrowing masculinity hierarchies in physical education: status matters	Examinar las percepciones de masculinidad de los chicos en actividades de EF relacionadas con la aventura en relación con experiencias pasadas en EF basadas en los deportes y su percepción sobre la AF.	284 estudiantes	Entrevista (email y semiestructuradas), observación de clase y charlas informales	Las conclusiones de este trabajo sugieren que los entornos de EF que producen cambios y estrechamientos de las jerarquías de masculinidad pueden mejorar las percepciones de los estudiantes y su participación en AF tanto dentro como fuera de la escuela.
Mahedero, Calderón, Arias- Estero, Hastie y Guarino	2015	Effects of Student Skill Level on Knowledge, Decision Making, Skill Execution and Game Performance in a Mini- Volleyball Sport Education Season	Examinar los efectos del nivel de habilidad sobre el conocimiento, la toma de decisiones, ejecución de las habilidades y rendimiento en una temporada deportiva de mini-voleibol.	44 estudiantes	Observación del rendimiento de los estudiantes	Las mejoras obtenidas en los estudiantes de mayor y menor nivel fueron menos significativas que las de los niveles más moderados.

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Viciano, Casado-Robles, Pérez-Macías y Mayorga-Vega	2020	A Sport Education teaching unit as a citizenship education strategy in Physical Education. A group-randomized controlled trial	Examinar el efecto de un programa de educación deportiva en EF en estudiantes de enseñanza secundaria para evaluar la contribución de este modelo a la educación para la ciudadanía.	123 estudiantes	Cuestionario	Los participantes del GE tuvieron un aumento estadísticamente significativo en aspectos como la motivación hacia la EF, satisfacción/disfrute hacia el deporte, relación con los demás, deportividad e intención de ser físicamente activos.
Beni, Fletcher y Ní Chróinín	2017	Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature	Revisar la literatura sobre las experiencias significativas de los jóvenes en EF y deporte.	50 artículos desde 1987	Revisión de la literatura	Cinco elementos fueron identificados como las principales influencias para los jóvenes: interacción social, pasarlo bien en la práctica y divertirse, plantear desafíos, mejorar la competencia motriz y alcanzar aprendizajes personales significativos.

Tabla 2

Promover el gusto por la actividad física

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Walseth, Engebretsen y Elvebakk	2018	Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach	Conocer cómo el enfoque activista de la investigación en EF puede influenciar las experiencias significativas del alumnado en EF.	27 estudiantes	Observación y entrevistas, antes durante y después del estudio.	Involucrar al alumnado en la elaboración del currículo de la materia de EF es un elemento de gran importancia a la hora de buscar experiencias significativas. El estudio demuestra que escuchar y ampliar el entendimiento de los estudiantes de lo que es la EF, tiene el potencial de animar a los estudiantes a la práctica y ampliar sus experiencias significativas.
Lentillon-Kaestner y Patelli	2016	Effects of grouping forms, student gender and ability level on the pleasure experienced in physical education	Estimar los efectos principales de las características de los estudiantes (nivel de habilidad, género...) y las formas de agrupación (grupos alternos, mezclar diferentes niveles de habilidad, agrupar por nivel de habilidad...) sobre el placer experimentados en la EF en dos unidades didácticas (baloncesto y resistencia).	178 estudiantes	Cuestionario valoración escala Lickert. Valoración de 1 a 6 (nada de acuerdo a totalmente de acuerdo)	A través de sus opciones de instrucción (p.ej. agrupaciones), el profesorado de EF juega un rol fundamental en el disfrute de los estudiantes en EF. Por lo tanto, el profesorado de EF ayuda en el desarrollo de los jóvenes y la calidad de la AF, además de reducir los problemas de inactividad y sobrepeso prevalentes en las sociedades occidentales.

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Kinnafick y García-Calvo	2014	Physical Education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools; a self-determination perspective	Analizar cómo los procesos motivacionales en las sesiones de EF pueden predecir la intención de participar en deportes o AF fuera del currículo escolar.	1692 estudiantes	Cuestionario	Los resultados enfatizan la importancia de la EF escolar en la promoción de la participación en el deporte y la AF de los adolescentes.
Wallhead, Garn y Vidoni	2014	Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity	Analizar el efecto de un programa de educación para el deporte en la motivación de los estudiantes hacia la EF y la práctica de AF en el tiempo de ocio.	568 estudiantes	Encuesta	El alumnado que participó en este programa reportó un mayor aumento en el disfrute de la EF que el participante en un programa más tradicional.
Beni, Fletcher y Ní Chróinín	2017	Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature	Revisar la literatura sobre las experiencias significativas de los jóvenes en EF y deporte.	50 artículos desde 1987	Revisión de la literatura	Cinco elementos fueron identificados como las principales influencias para los jóvenes: interacción social, pasarlo bien en la práctica y divertirse, plantear desafíos, mejorar la competencia motriz y alcanzar aprendizajes personales significativos.
Viciano, Casado-Robles, Pérez-Macías y Mayorga-Vega	2020	A Sport Education teaching unit as a citizenship education strategy in Physical Education. A group-randomized controlled trial	Examinar el efecto de un programa de educación deportiva en EF en estudiantes de enseñanza secundaria para evaluar la contribución de este modelo a la educación para la ciudadanía.	123 estudiantes	Cuestionario	Los participantes del GE tuvieron un aumento estadísticamente significativo en la motivación hacia la EF, satisfacción/disfrute hacia el deporte, relación con los demás, deportividad e intención de ser físicamente activos.

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Chen, Gu y Liu	2019	To move more but sit less: The roles of students' attitudes and knowledge	Examinar los roles de las actitudes hacia el conocimiento de la EF y conocimiento relacionado con el fitness en la promoción de la AF entre los estudiantes de educación secundaria.	397 estudiantes	Cuestionario	Los resultados confirmaron el importante papel de las actitudes de los estudiantes hacia EF en la construcción del conocimiento sobre el fitness y el fomento de unos estilos de vida activos.
Pedersen, Thornquist, Natvik y Raheim	2019	Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences	Explorar las experiencias del alumnado en EF para conocer qué es lo que contribuye a atraerlos de cara a la práctica en las sesiones de EF.	316 estudiantes	Cuestionario	Entre los aspectos destacados por el alumnado está el disfrutar siendo físicamente activos con los compañeros, aunque vivenciaron como negativo el dominio de la competición y el rendimiento.
Lyngstad, Bjerke y Lagestad	2020	Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life-learning or just fun?	Examinar la opinión de 26 estudiantes que tenían la perspectiva de la EF como un descanso de otras materias escolares.	26 estudiantes	Entrevista	Parte del alumnado interpretó que la jornada escolar es aburrida y monótona, siendo la EF una oportunidad para romper esto. La segunda interpretación es que la EF proporciona actividades divertidas para disfrutarlas con los amigos.
Gouveia et al.	2019	Students' Attitude Toward Physical Education: Relations with Physical Activity, Physical Fitness, and Self-Concept	Investigar la relación entre la actitud de los estudiantes hacia la EF y sus correlatos.	235 estudiantes	Cuestionario y batería Fitnessgram	De todos los elementos que predijeron la actitud hacia la EF, el disfrutar de la práctica de AF fue el más poderoso de todos ellos.

Tabla 3

Promover estilos de vida saludable

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Yli-Piipari, Layne, Hinson y Irwin	2018	Motivational Pathways to Leisure-Time Physical Activity Participation in Urban Physical Education: A Cluster-Randomized Trial	Examinar la efectividad de una instrucción autónoma sobre la motivación del alumnado de educación secundaria de poblaciones urbanas en EF, motivación de cara al ejercicio junto con la intención de práctica de AF y AF total.	408 estudiantes (216 mujeres y 192 hombres)	Cuestionarios	<p>La mayoría de los adolescentes de los EE. UU. no practica la AF mínima diaria recomendada. Utilizando técnicas que fomentan la autonomía en las sesiones de EF, se puede conseguir una mayor adherencia y motivación fuera del horario escolar.</p> <p>Los TFG y TFM muestran una tendencia reproductiva en la materia de EF, con lo que existe el riesgo de que tenga una función relacionada con la disciplina, estandarizadora y excluyente para parte del alumnado, especialmente para aquellos que no practican AF en su tiempo de ocio. Con el objetivo de desarrollar una EF con potencial para ser más igualitaria y relacionada con la promoción de hábitos saludables, los investigadores, formadores y el profesorado, no tienen que percibir la salud desde la perspectiva de las</p>
Schenker	2018	Health(y) education in Health and Physical Education	Investigar cómo los estudiantes para profesores de EF y salud en Suecia interpretan la salud en la materia y examinar posibles implicaciones futuras en la EF escolar.	81 estudiantes de Grado y Máster de los cuáles se seleccionan los 30 más relacionados con el tema de la salud en EF	Análisis de TFG y TFM	

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
McEvoy, Heikinaro- Johansson y MacPhail	2017	Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education.	Entender la visión y las opiniones de un grupo de formadores de docentes de EF sobre la finalidad o finalidades de la EF en las escuelas y sobre si estas han cambiado en el tiempo, cómo y por qué.	14 docentes de 7 países diferentes	Entrevista individual semi estructurada.	<p>actividades y de los individuos, sino más bien desde una perspectiva de relaciones de poder y equidad que apunte a la igualdad.</p> <p>Existe unanimidad entre los participantes en el estudio en mencionar como principal objetivo de la EF la preparación de sujetos activos para llevar a cabo un estilo de vida saludable a lo largo de todo su ciclo vital. Aun así, se mencionan otros objetivos, influenciados por el currículo del país, experiencia investigadora o formación inicial del profesorado. También se refleja cuáles deben ser los límites de la EF escolar, así como el cambio de parecer del profesorado a lo largo de los años, influenciado por diversos elementos como la producción científica o las expectativas de la sociedad sobre asignatura.</p>
Mayorga- Vega, Martínez-	2018	Does school physical education really contribute to accelerometer-measured daily physical activity and	Comparar la AF medida con un acelerómetro y los comportamientos sedentarios entre los días	394 estudiantes (83 niños y 75 niñas)	Uso de acelerómetros en el alumnado los días con EF, sin EF y los fines de semana.	La EF contribuye de manera notable a reducir la inactividad diaria y los comportamientos sedentarios del alumnado. Los

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Baena y Viciano		non-sedentary behaviour in high school students?	con EF, los días sin EF y los fines de semana.			adolescentes tenían mejores niveles de AF, mejor conocimiento de los requerimientos de AF y un menor comportamiento sedentario los días con EF con respecto a los días que no y a los fines de semana. Incrementar el número de clases de EF parece una buena estrategia para reducir los altos niveles de inactividad física y los comportamientos sedentarios en adolescentes.
George y Curtner-Smith	2018	Influence of Acculturation on Parents' Readings of and Expectations for Physical Education	Estudiar la influencia de la aculturación de los progenitores a través de su visión y expectativas sobre la EF.	39 progenitores	Cuestionario y entrevistas personales	Los padres y madres analizados perciben que la EF se debe preocupar de la participación en deportes y actividades físicas, el estado de salud y el desarrollo personal y social del individuo. Esto hace que los padres tengan una visión positiva de la EF y la apoyen como tal.
Ensign, Mays-Woods y Kulinna	2018	Entering the Field of Physical Education: The Journey of Fifteen First-Year Teachers	Examinar las expectativas del profesorado novel e identificar los factores que, tanto en su entorno personal como en el de su centro escolar, mejoraron o	15 docentes noveles (8 mujeres y 7 hombres)	Encuesta demográfica y entrevistas formales (principio, medio y final del año académico)	Las conclusiones indican la necesidad de una formación específica en EF del profesorado para abordar de forma proactiva las barreras encontradas durante la

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
			limitaron su aprendizaje en el campo durante su primer año.			preparación para el desempeño profesional, así como la creación de sistemas de apoyo adicionales para los profesores noveles.
Martins, Marques, Rodrigues, Sarmento, Onofre y Carreiro da Costa	2016	Exploring the perspectives of physically active and inactive adolescents: how does physical education influence their lifestyles?	Explorar y analizar las perspectivas de los adolescentes físicamente activos e inactivos con diferente estatus socioeconómico, con respecto a los significados que la EF tenía en sus estados de vida saludable a lo largo de la juventud y adolescencia.	387 (170 niños y 217 niñas) entrevistas semi estructurada y 16 (8 niños y 8 niñas) entrevista en profundidad	Entrevista semi estructurada y en profundidad	El estudio arroja evidencia de la importancia de la promoción de experiencias positivas en la EF escolar y la práctica de AF en la infancia. Teniendo en cuenta la opinión de los adolescentes, varias recomendaciones deben tenerse en cuenta para mejorar la efectividad de los profesionales de la EF en la promoción de estilos de vida saludables.
Da Paixao, Aguiar y Abrantes	2016	Percepção da obesidade juvenil entre profesores de educação física na educação básica	Analizar las percepciones de los profesores de EF en relación con la obesidad juvenil y al papel de la escuela y la EF como formas de control de esta.	15 docentes de EF (8 hombres y 7 mujeres)	Cuestionario <i>Perceptions of Youth Obesity and Physical Education Questionnaire</i>	Existe unanimidad entre el profesorado sobre la poca carga horaria semanal de la materia de EF para luchar contra la obesidad y sus consecuencias.
Sutherland, Campbell, Lubans, Morgan, Okely, Nathan,	2015	Physical education in secondary schools located in low-income communities: physical activity levels, lesson context and teacher interaction	(a) Conocer los niveles de AF del alumnado en las sesiones de EF de las escuelas situadas en las zonas menos favorecidas; (b) conocer contexto de las sesiones y la	65 000 estudiantes de 10 institutos	Encuesta y software <i>System for observing fitness instruction time</i> (observación alumnado)	La AF durante las sesiones de EF en los centros situados en aquellas regiones más desfavorecidas no alcanza las recomendaciones internacionales en esta

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Guillam, Lecathelinais y Wiggers			interacción con el profesorado durante las sesiones de EF; (c) conocer las asociaciones entre el profesorado, centro escolar o características de las sesiones de EF con los niveles de práctica de AF en las sesiones.			materia. Los profesores (género masculino), el profesorado con más experiencia y los centros situados en zonas más urbanas desarrollan sesiones en las que el alumnado permanece más activo. Aunque la EF tiene el potencial de contribuir significativamente a que el alumnado alcance los niveles de AF recomendados, este estudio demuestra que la EF no está actualmente alcanzando todo su potencial en este aspecto.
Loprinzi, Cardinal, Cardinal y Corbin	2018	Physical Education and Sport: Does Participation Relate to Physical Activity Patterns, Observed Fitness, and Personal Attitudes and Beliefs?	Examinar las asociaciones entre la EF y la participación en deportes, con la AF, la aptitud física y las creencias sobre la AF en adolescentes.	459 estudiantes (12-15 años)	National Health and Nutrition Examination Survey (NHANES) y National Youth Fitness Survey (NYFS)	Los adolescentes que tienen EF en la escuela (con mayor frecuencia y duración) y los que practican deporte escolar tienen una percepción más precisa de la cantidad de AF necesaria para tener una buena salud, disfrutaban más de la EF y obtienen mejores resultados en las pruebas de aptitud física.
Cale, Harris y Chen	2014	Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health	Determinar la naturaleza, prevalencia y finalidad del seguimiento de la salud, la AF y aptitud física dentro del	Jefes de departamento de EF de 110 escuelas de Educación	Encuesta y entrevista semi estructurada	Monitorizar la condición física es una práctica común dentro del currículo de EF en muchas escuelas. Las razones clave

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
			currículo de la EF en educación secundaria y establecer los puntos de vista del profesorado de EF y los enfoques del seguimiento.	Secundaria en Inglaterra y, en una segunda fase, entrevistas semi estructuradas a 18 profesores de la muestra original.		para esta práctica coinciden con las que se encuentran en la literatura, como son la promoción de la salud, la actividad y la aptitud físicas y, además, motivar al alumnado para desarrollar su conocimiento y comprensión de la salud, AF y aptitud física. Al mismo tiempo se identificaron una serie de problemas y limitaciones asociadas, destacando algunas prácticas cuestionables y se reconoció que la naturaleza individualista y la cultura del rendimiento reflejada en la monitorización y reforzada a través de este, eran potencialmente problemáticas.
Loundsbery, Holt, Monnat, McKenzie y Funk	2014	JROTC as a Substitute for PE: Really?	Comparar la AF de los adolescentes y el contexto de las sesiones de EF con el programa Junior Reserve Officer Training Corps (JROC) en la Educación Secundaria.	315 estudiantes	Observación SOFIT (System for Observing Fitness Instruction Time)	Los estudiantes participantes en el JROC, y tal vez en otros programas alternativos, tienen menos probabilidades de acumular AF beneficiosa para la salud y tienen menos oportunidades de estar en forma, así como, tener destrezas motoras. Las políticas y prácticas para la sustitución

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Mayorga-Vega y Viciano	2015	Differences in physical activity levels in school-based context- influence of gender, age, and body weight status	(1) Comparar los niveles objetivos de práctica de AF en las sesiones de EF, recreos y actividades extracurriculares del alumnado de educación secundaria; (2) examinar la influencia del género, edad y peso corporal en los niveles de práctica de AF en estos contextos.	202 estudiantes	Sensor Sensewear Pro2Armband	de la EF deben ser examinadas detenidamente. Ya que la participación en actividades físicas obligatorias, como por ejemplo las clases de EF, es claramente insuficiente, los padres, profesorado e instituciones deben alentar a los estudiantes a que logren alcanzar unos niveles de práctica de AF saludables durante su tiempo libre.
Calahorra-Cañada, Torres-Luque, López-Fernández y Carnero	2017	Is physical education an effective way to increase physical activity in children with lower cardiorespiratory fitness?	Evaluar la AF de los jóvenes durante las sesiones de EF y durante los días con y sin EF con especial atención a la aptitud cardiorrespiratoria.	150 estudiantes	Acelerómetros y medidores consumo máximo oxígeno	Un aumento en los días de EF escolar podría ser una política inteligente para aumentar los niveles de AF recomendados, independientemente de los niveles de aptitud cardiorrespiratoria.
Hall, Hicklin y French	2017	Relationship of Teacher Training and School Characteristics to Middle School State Assessment Results	Examinar la relación entre los resultados de la evaluación de EF en educación secundaria y las características de la escuela.	63 centros escolares y 116 docentes de EF	Programa de evaluación de la EF	Se sugiere que el profesorado y los programas que imparten tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes que las características del centro escolar.

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Fügedi, Capel, Dancs y Bognár	2016	Satisfaction and preferences of PE students and the head of the PE department: meeting the new curricular expectations	Comprender cómo los estudiantes perciben las sesiones diarias de EF y cómo los jefes de departamento de EF ven estas percepciones de los estudiantes como resultado de su trabajo.	1073 estudiantes	Cuestionario y entrevista.	Existe desacuerdo entre las perspectivas de los estudiantes y el profesorado. Los profesores necesitan adaptar sus prácticas para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades y actitudes para realizar AF de por vida.
Kusnierz, Zmaczynska-Witek y Rogowska	2020	Association between the hierarchy of physical education goals and preferred profiles of physical education classes among students attending middle and high schools	Examinar la asociación entre los objetivos de la EF y el tipo de sesiones preferidas por los adolescentes de las escuelas públicas de educación secundaria.	1340 estudiantes	Cuestionario	El objetivo más importante de la EF para los estudiantes fue la adopción de estilos de vida activos y saludables. Para esto, las niñas prefieren actividades que promuevan la diversión y los niños la práctica de ejercicio.
Chen, Gu y Liu	2019	To move more but sit less: The roles of students' attitudes and knowledge	Examinar los roles de las actitudes hacia el conocimiento de la EF y conocimiento relacionado con el fitness en la promoción de la AF entre los estudiantes de educación secundaria.	397 estudiantes	Cuestionario	Los resultados confirmaron el importante papel de las actitudes de los estudiantes hacia EF en la construcción del conocimiento sobre el fitness y el fomento de unos estilos de vida activos.

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva	2016	Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de EF	Comprender los objetivos y valores que genera la EF en los estudiantes de educación secundaria.	81 estudiantes 4º ESO (41 chicos y 40 chicas)	Observación y grupo focal	Los resultados muestran el compañerismo y la cooperación como los valores más importantes dentro de la práctica para los estudiantes. Igualmente se evidenciaron actitudes y valores en relación con uno mismo y en relación con la asignatura.
Sánchez-Oliva, Sánchez-Miguel, Leo, Kinnafick y García-Calvo	2014	Physical Education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools; a self-determination perspective	Analizar cómo los procesos motivacionales en las sesiones de EF pueden predecir la intención de participar en deportes o AF fuera del currículo escolar.	1692 estudiantes	Cuestionario	Los resultados enfatizan la importancia de la EF escolar en la promoción de la participación en el deporte y la AF de los adolescentes.
Viciano, Casado-Robles, Pérez-Macías y Mayorga-Vega	2020	A Sport Education teaching unit as a citizenship education strategy in Physical Education. A group-randomized controlled trial	Examinar el efecto de un programa de educación deportiva en EF en estudiantes de enseñanza secundaria para evaluar la contribución de este modelo a la educación para la ciudadanía.	123 estudiantes	Cuestionario	Los participantes del GE tuvieron un aumento estadísticamente significativo en aspectos como la motivación hacia la EF, satisfacción/disfrute hacia el deporte, relación con los demás, deportividad e intención de ser físicamente activos.

Tabla 4

Promoción del aprendizaje relacionado con la condición física y salud y aprendizajes deportivos

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Chen, Liu y Schaben	2017	To move more and sit less: Does physical activity/fitness knowledge matter in youth?	Examinar el conocimiento de los estudiantes de 8º grado (14 años) sobre la actividad y la aptitud físicas relacionada con la salud, así como su asociación con la práctica de AF y comportamientos sedentarios.	660 estudiantes	(a) Conocimiento sobre la AF y aptitud física relacionada con la salud: PE metrics. (b) Niveles de práctica: Youth Activity Profile	La EF enfocada cara a la transmisión de conocimientos acerca de la actividad y la aptitud físicas garantiza que los jóvenes reciban unos conocimientos para que se muevan más y pasen menos tiempo sentados.
Simbar, Aarabi, Keshavarz, Ramezani-Tehrani y Reza	2017	Promotion of physical activity of adolescents by skill-based health education	Examinar los efectos del método de educación basado en habilidades físicas de un grupo de mujeres adolescentes iraníes.	80 estudiantes entre 12 y 14 años	Cuestionario	La educación para la salud basada en habilidades, en comparación con la enseñanza tradicional, crea unos conocimientos y comportamientos mejores y más duraderos, por lo que es muy recomendable para la promoción de la AF y otros conocimientos relacionados con la salud entre los adolescentes.
Harris, Cale, Duncombe y Musson	2016	Young people's knowledge and understanding of health, fitness and physical activity: issues, divides and dilemmas.	Investigar el conocimiento y la comprensión de los jóvenes sobre la salud, la aptitud física y la AF, y aprovechar el análisis crítico del discurso para discutir los	17 docentes y 132 estudiantes	Cuestionarios y casos de estudio (132 alumnos/as y 17 profesores/as)	El conocimiento y la comprensión de los jóvenes sobre los conceptos de salud, condición y AF se han desarrollado poco en las últimas décadas, lo que tal vez

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
			hallazgos y ofrecer sugerencias para mejorar la enseñanza y el aprendizaje asociados y para influir en un cambio de comportamiento.			no sea sorprendente, dada la comprensión limitada de los docentes y las formas en que se enseña la salud y la aptitud física en las escuelas y en los medios. Esto sugiere que se requieren acciones para abordar las pedagogías inadecuadas y los mensajes sobre la salud que llegan a los estudiantes.
O'Brien, Belton y Issartel	2015	Fundamental movement skill proficiency amongst adolescent youth	Evaluar la calidad de ejecución de 9 habilidades motrices básicas de un alumnado entre 12 y 13 años durante las sesiones de EF.	223 estudiantes (55% niños y 45% niñas)	Diferentes pruebas adecuadas a cada habilidad básica.	Los adolescentes irlandeses que ingresan al primer año de Educación Secundaria no muestran un dominio avanzado de las nueve habilidades motrices básicas (HMB) seleccionadas. Si no se toman medidas para contrarrestar este problema, es probable que estos adolescentes no adquieran las HMB para participar plenamente en las actividades de su elección y, en consecuencia, la participación en actividades físicas seguirá siendo baja. En última instancia, esto puede llevar a tener una calidad de vida inferior debido al importante papel que desempeñan estas

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Chen, Zhu, Welk, Kim, Lee y Meier	2014	Using Sensewear armband and diet journal to promote adolescents' energy balance knowledge and motivation	Examinar el efecto de un experimento de una semana que consistía en el seguimiento continuo del gasto energético y el consumo de energía en la motivación de los adolescentes y el conocimiento sobre el balance energético. El segundo objetivo fue examinar la asociación entre la motivación, conocimiento sobre el balance energético y los resultados del seguimiento de estos.	90 estudiantes	Gasto energético: pulsera de actividad Conocimiento balance energético: test escrito Interés situación. Test Consumo energía: diario de dieta	capacidades de movimiento en la salud del individuo. El seguimiento del balance energético a través de los brazaletes Sensewear y el diario de dieta es motivador, pero tiene una eficacia limitada para promover el conocimiento acerca del balance energético en los adolescentes. El uso de estas dos herramientas como tecnología educativa, junto con un enfoque específico, sistemático y educativo, tiene el potencial de aprovechar el conocimiento, la motivación y los comportamientos de los adolescentes para tener un estilo de vida equilibrado en lo que se refiere al balance energético.
Harris	2014	Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools	Explorar el conocimiento sobre la EF relacionada con la salud, percepciones y experiencias de los estudiantes de EF durante un programa de formación de estos.	124 estudiantes (66 curso 2007; 58 curso 2008)	Cuestionario	Es poco probable que la EF promueva estilos de vida activos y saludables sin que los aspectos relacionados con la salud cambien radicalmente en la formación del futuro profesorado de EF, especialmente y de manera

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Chen, Gu y Liu	2019	To move more but sit less: The roles of students' attitudes and knowledge	Examinar los roles de las actitudes hacia el conocimiento de EF y conocimiento relacionado con el fitness en la promoción de la AF entre los estudiantes de educación secundaria.	397 estudiantes	Cuestionario	crucial en cómo se aborda en la escuela. Los resultados confirmaron el importante papel de las actitudes de los estudiantes hacia EF en la construcción del conocimiento sobre el fitness y el fomento de unos estilos de vida activos.
Beni, Fletcher y Ní Chróinín	2017	Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature	Revisar la literatura sobre las experiencias significativas de los jóvenes en EF y deporte.	50 artículos desde 1987	Revisión de la literatura	Cinco elementos fueron identificados como las principales influencias para los jóvenes: interacción social, pasarlo bien en la práctica y divertirse, plantear desafíos, mejorar la competencia motriz y alcanzar aprendizajes personales significativos.
Hall, Hicklin y French	2017	Relationship of Teacher Training and School Characteristics to Middle School State Assessment Results	Examinar la relación entre los resultados de la evaluación de EF en educación secundaria y las características de la escuela.	63 centros escolares y 116 docentes de EF	Programa de evaluación de la EF.	Se sugiere que el profesorado y los programas que se imparten tienen un mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes que las características del centro escolar.

Tabla 5

Promoción de la aptitud física

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Mahedero, Calderón, Arias-Estero, Hastie y Guarino	2015	Effects of Student Skill Level on Knowledge, Decision Making, Skill Execution and Game Performance in a Mini-Volleyball Sport Education Season	Examinar los efectos del nivel de habilidad de los estudiantes sobre el conocimiento, la toma de decisiones, ejecución de las habilidades y rendimiento en el juego en una temporada deportiva de mini voleibol.	44 estudiantes (21 hombre y 23 mujeres)	Pre-test y post-test. Grabación video, test escrito, entrevistas individuales.	Las mejoras obtenidas en los estudiantes de mayor y menor nivel fueron menos significativas que las de los niveles más moderados. Este resultado, acompañado de una falta de mejora general en la ejecución de las habilidades, sugiere que las investigaciones futuras deberían examinar con más detalle el desarrollo progresivo de las tareas y experiencias de aprendizaje incorporadas durante las temporadas de Educación Deportiva.
Robinson, Stodden, Barnett, Lopes, Logan, Rodrigues y D'Hondt	2015	Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health	Conocer el potencial papel de la competencia motriz en la promoción de trayectorias positivas o negativas de la AF, el estado físico relacionado con la salud y el peso de los individuos.	-	Revisión de la literatura	Existe una relación positiva entre la competencia motriz y la práctica de AF durante la infancia. La asociación entre la competencia motriz y resistencia cardiorrespiratoria y fuerza muscular tiende a

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
						incrementarse de la infancia a la adolescencia.
Hastie	2017	Revisiting the National Physical Education Content Standards: What Do We Really Know About Our Achievement of the Physically Educated/Literate Person?	Revisar la literatura en EF para establecer lo que se conoce actualmente sobre la temática y hasta qué punto se han logrado los objetivos nacionales (EE. UU.).	-	Revisión de la literatura.	Las expectativas de rendimiento físico de los estudiantes están siendo alcanzadas por menos de la mitad del alumnado que participa en EF.
Fügedi, Capel, Dancs y Bognár	2016	Satisfaction and preferences of PE students and the head of the PE department: meeting the new curricular expectations	Comprender cómo los estudiantes perciben las sesiones diarias de EF y cómo los jefes de departamento de EF ven estas percepciones de los estudiantes como resultado de su trabajo.	1073 estudiantes	Cuestionario y entrevista.	Existe desacuerdo entre las perspectivas de los estudiantes y el profesorado. Los profesores necesitan adaptar sus prácticas para ayudar a los estudiantes a adquirir habilidades y actitudes para realizar AF de por vida.
Pedersen, Thornquist, Natvik y Raheim	2019	Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students’ experiences	Explorar las experiencias del alumnado en EF para conocer qué es lo que contribuye a atraerlos de cara a la práctica en las sesiones de EF.	316 estudiantes	Cuestionario	Entre los aspectos destacados por el alumnado está el disfrutar siendo físicamente activos con los compañeros, aunque vivenciaron como negativo el dominio de la competición y el rendimiento.

Tabla 6*Promoción de la catarsis*

Autor	Año	Título	Objetivo	Metodología		Conclusiones
				Muestra	Instrumento	
Barnie, Pleban y Lewis	2017	Relationship Between Physical Activity and Stress Among Junior High School Students in the Physical Education Environment	Conocer las diferencias entre la percepción del alumnado de educación secundaria sobre la participación en las sesiones de EF y el estrés individual.	872 estudiantes	Cuestionario/encuesta	La EF actuó como un mecanismo de mitigación del estrés y una oportunidad para la vinculación social.
Pedersen, Thornquist, Natvik y Raheim	2019	Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences	Explorar las experiencias del alumnado en EF para conocer qué es lo que contribuye a atraerlos de cara a la práctica en las sesiones de EF.	316 estudiantes	Cuestionario	Entre los aspectos destacados por el alumnado está el disfrutar siendo físicamente activos con los compañeros, aunque vivenciaron como negativo el dominio de la competición y el rendimiento.
Lyngstad, Bjerke y Lagestad	2020	Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life-learning or just fun?	Examinar la opinión de 26 estudiantes que tenían la perspectiva de la EF como un descanso de otras materias escolares.	26 estudiantes	Entrevista	Parte del alumnado interpretó que la jornada escolar es aburrida y monótona, siendo la EF una oportunidad para romper esto. La segunda interpretación es que la EF proporciona actividades divertidas para disfrutarlas con los amigos.

1.5.3. Clasificación de los resultados por categoría

Los diferentes estudios que cumplieron los criterios seleccionados para esta revisión sistemática fueron clasificados en las siguientes categorías: (a) *promover estilos de vida activos*, poniendo en valor los beneficios de llevar a cabo un estilo de vida activo y unos hábitos saludables, presente en un total de 21 artículos (39,6%); (b) *fomentar el gusto por las actividades físicas*, buscando inculcar en el alumnado una visión positiva sobre la AF, de cara a aumentar el tiempo de práctica dentro y fuera del centro escolar, presente en un total de 10 artículos (18,9%); (c) *promover el aprendizaje*, por un lado relacionado con las diferentes modalidades deportivas y, por otro, un aprendizaje relacionado con la condición física y la salud del individuo, presente en un total de 9 artículos (17%); (d) *promoción de la aptitud física*, entendida como el fomento de la condición física del alumnado en la EF, presente en un total de 5 artículos (9,4%); (e) *finés educativos generales*, es decir, aquellos elementos en los que la EF contribuye a la formación integral del individuo (socialización, valores...), presente en 5 artículos (9,4%) y (f) *promover la catarsis*, en referencia al uso de la EF como vía de escape a las tensiones provocadas por el resto de materias o la permanencia en el centro escolar, presente en un total de 3 artículos (5,7%).

1.5.3.1. Promoción estilos vida saludables

La promoción de estilos de vida saludables es la característica más presente en los artículos analizados. Al ser la EF una asignatura presente en el currículo de la Educación Secundaria, el centro escolar representa un entorno clave para promover la AF entre los adolescentes. El punto común entre la literatura que se incluye dentro de esta categoría es que uno de los principales objetivos de la EF debería ser inculcar el conocimiento y las habilidades para hacer posible la práctica de AF a lo largo de todo el ciclo vital (Ensign et al., 2018; McEvoy et al., 2017; Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2016; Sutherland et al., 2015; Sánchez-Oliva et al., 2014). Chen et al. (2019) destacan otro elemento fundamental como son las actitudes de los estudiantes de cara a la EF a la hora de adquirir y fomentar comportamientos de vida activos, señalando este aspecto como capital.

El Departamento de Salud y Servicios Sociales de los Estados Unidos (2010) estableció una recomendación para que al menos el 50% del tiempo de las clases de EF el alumnado lo pasase en una AF de moderada a vigorosa. En las sesiones observadas por Sutherland et al. (2015), el 40% del tiempo disponible el alumnado estuvo realizando AF de moderada a vigorosa y menos del 10% actividad vigorosa, destacando que los docentes masculinos y con más experiencia dirigían sesiones con significativamente más AF vigorosa que el profesorado

femenino, mientras que apenas el 1% del tiempo disponible se dedicaba a la promoción de actividades físicas fuera del horario escolar, por lo que la formación de los docentes debe ir más encaminada a la colaboración desde el centro escolar con diferentes organizaciones del entorno que aseguren inculcar una mayor adherencia a la AF. Este puede llegar a ser un elemento clave, puesto que las sesiones de EF podrían ser la única oportunidad dónde los estudiantes de zonas socioeconómicas más desfavorecidas pueden practicar AF, elemento que también subrayan Martins et al. (2016), ya que este perfil de alumnado presenta más dificultades para acceder a la práctica en entornos relacionados con el deporte. Un aspecto fundamental para combatir esta problemática va a ser crear un buen clima de trabajo y un bagaje positivo en el alumnado en relación con la AF, dado que la conjunción de estos dos factores va a ser determinante en crear individuos físicamente activos, puesto que no hay un patrón claro que asocie un estilo de vida sedentario en el alumnado de un estatus más bajo durante las sesiones de EF y sí evidencia que tanto el profesorado de EF como el centro educativo pueden llegar a ser unos buenos promotores de AF, tanto en horas lectivas como siendo mediadores en el acercamiento a los deportes de club (Martins et al. 2016).

En relación con esto, se apreció cierta discrepancia sobre la forma en que se abordan los aspectos relacionados con la salud en los centros escolares y, en particular, en la materia de EF. Cale et al. (2014) realizaron una investigación sobre las diferentes prácticas llevadas a cabo para conocer el estado de salud y práctica de AF de diferentes escolares ingleses, intentando conocer cuáles eran los motivos para esto y la opinión de 110 profesores de EF. Entre los motivos resaltados por el profesorado para justificar los diferentes test y mediciones, resaltan que es una forma de que el alumnado perciba su estado de salud y vea que hay formas de actuar en función de la situación, conocer si están realizando suficiente AF, conocer sus resultados en los diferentes test y que les sirva de motivación y referencia para superarlos en ocasiones futuras, así como motivarlos para la realización de actividades físicas y llevar un estilo de vida saludable. Otros profesores mostraron dudas sobre este control de la AF y otros aspectos, argumentando que el alumnado ve esto como una parte más del currículo y no perciben su importancia. En este sentido, Mayorga-Vega y Viciano (2015) midieron a través de pulseras de actividad el total diario de AF de estudiantes de educación secundaria durante las sesiones de EF, los recreos (school playtime) y los deportes que se organizaban en horario extraescolar (extracurricular organized sports). Los resultados obtenidos señalaron que los estudiantes alcanzaron mayores niveles de práctica en los deportes extraescolares en comparación con los otros dos momentos analizados, lo que pone de manifiesto el valor de este tipo de actividades. Uno de los motivos es la disminución de la motivación de los adolescentes hacia la práctica de AF a medida que pasan los

años, de ahí que en el momento que son ellos los que tienen que tomar la iniciativa de mantenerse activos los niveles de AF disminuyen de una forma más acusada que cuando tienen un guía, como pueden ser las clases de EF o actividades extraescolares. Yli-Piipari et al. (2018) profundizaron en este aspecto con un modelo de intervención que examinó la efectividad de una enseñanza de EF que hacía hincapié en la autonomía sobre la motivación de los estudiantes y la práctica de AF en un entorno urbano, constatando la existencia en el grupo experimental de una mayor percepción de autonomía y motivación autónoma de cara a la práctica de AF que en los estudiantes del grupo control. Acorde con esto último están los resultados que obtuvieron de comparar el grupo experimental y el grupo control Viciano et al. (2020), que constataron una mayor autonomía e intención del alumnado de ser físicamente más activos.

Por su parte, Mayorga-Vega et al. (2018) midieron los niveles de AF y los comportamientos sedentarios de un grupo de estudiantes entre 13 y 16 años los días que estos tenían EF, los días sin EF y los fines de semana. Los resultados demuestran que los participantes tienen un nivel de AF significativamente superior y un menor tiempo en actividades sedentarias los días con EF en relación con el resto de los días de la semana y los fines de semana, por lo que se ve como la materia de EF contribuye de manera significativa a reducir la inactividad y los comportamientos sedentarios del alumnado, proponiendo el aumento del número de sesiones semanales de esta materia para que los resultados sean más acentuados. En un estudio similar, Calahorra-Cañada et al. (2017) evaluaron los niveles de AF y los comportamientos sedentarios durante las sesiones de EF y en los días con y sin EF de un grupo de escolares españoles, concluyendo que los jóvenes registraban mayores niveles de AF en los días con EF en comparación con los que no tenían la materia. Además, el alumnado con menor aptitud física fue menos activo durante las sesiones de EF que aquel con mejor condición física. En la misma línea, Hall et al. (2017) destacaron que los programas de EF llevados a cabo con estudiantes de educación secundaria en Carolina del Sur (Estados Unidos) redundaban en una mayor participación de estos en actividades físicas.

Las respuestas recibidas por Fügedi et al. (2016), en un estudio llevado a cabo con escolares húngaros acerca de los objetivos de la EF escolar, destacaron que la promoción de estilos de vida activos se encontraba entre las tres categorías más presentes en las respuestas de los estudiantes, destacando especialmente entre el género femenino. Del mismo modo, Kusnierz et al. (2020), realizaron un estudio similar con estudiantes polacos, siendo la promoción de estilos de vida activos el principal objetivo de la EF.

Loundsbery et al. (2014) llevaron a cabo un análisis para comparar la materia de EF con otros programas alternativos que se están aplicando en diferentes estados de los Estados Unidos, en concreto, el *Junior Reserve Officer Training Corps* (JROTC). Los resultados de la comparativa dicen que el alumnado pasa un tiempo significativamente superior en AF de moderada a vigorosa en la materia de EF (hasta tres veces más), ya que se pasa más tiempo caminando y en actividades que requieren un esfuerzo vigoroso que en el JROTC, donde pasan más tiempo sentados o en bipedestación, pero sin moverse. Esto hace que la EF se aproxime más a las recomendaciones anteriormente citadas de emplear, al menos, la mitad del tiempo en actividades moderadas o vigorosas.

Da Paixao et al. (2016) buscaron conocer el papel del centro escolar, el profesorado de EF y la materia de EF con relación a una de las mayores problemáticas de nuestros días, la obesidad. El 73% del profesorado muestra una actitud contraria a que sea esta figura la que dirija un plan de acción contra la obesidad, abogando más por ofrecer contenidos curriculares relacionados con la promoción de una alimentación saludable y el control del peso corporal, aunque más de la mitad de los entrevistados dice haber recibido la formación necesaria para este fin. En lo que se refiere a la materia de EF, casi el 75% del profesorado considera que dos sesiones de 50 minutos cada semana son claramente insuficientes para poder producir cambios significativos en los jóvenes, por lo que las principales finalidades y objetivos deben ser dotar al alumnado de los conocimientos sobre el cuerpo y sus prácticas a través de diferentes intervenciones educativas.

El profesorado novel analizado por Ensign et al. (2018) coincide en señalar, casi unánimemente, que el principal objetivo de la EF debe ser educar al alumnado para llevar a cabo un estilo de vida saludable a lo largo de todo el ciclo vital y dotar a estos de las habilidades necesarias para tal efecto.

Otro punto de vista es el de los estudiantes en formación para ejercer como futuros docentes de EF. Schenker (2018) llevó a cabo un análisis de sus concepciones a través de los trabajos de fin de Grado y Máster, dónde ponen de manifiesto que el principal objetivo es lograr un estilo de vida que se prolongue en el tiempo. Los trabajos analizados giran alrededor de 3 ejes fundamentales: (a) mediciones realizadas acerca de la salud y el estado físico; (b) enseñar contenidos relacionados con la salud y (c) la salud como parte de la enseñanza.

George y Curtner-Smith (2018) analizaron la visión de los padres y madres del alumnado acerca de la materia de EF, destacando la consideración sobre esta, puesto que, de los 39 participantes, 32 consideraban la asignatura igual de importante que el resto, 1 menos

importante y otro la calificó como la más importante del currículo. Las concepciones y expectativas de estos sobre la EF pueden ser englobadas en 3 grandes áreas: (a) práctica de diferentes deportes y participación en actividades físicas; (b) desarrollo de la salud física, sobre todo en aspectos relacionados con una alimentación saludable y un estilo de vida activo que les permita combatir la inactividad y los problemas asociados a esta durante todo el ciclo vital y (c) desarrollo personal y social, aunque solo citada por un pequeño número. Cabe destacar que los padres eran más partidarios de centrar el objetivo de la EF en la salud física y el desarrollo personal y social cuando sus hijos eran del género femenino, mientras que elegían el aprendizaje y la práctica de diferentes deportes en el caso del género masculino. Vemos como estas opiniones están fundamentadas en elementos como sus experiencias pasadas como niños y adolescentes en la EF y la participación en deportes organizados e informales, su entorno (familia, amigos...), la participación en AF como adultos o los medios de comunicación.

Finalmente, Loprinzi et al. (2018) examinaron la asociación entre la participación en EF y actividades deportivas con diferentes aspectos como la práctica de AF, la aptitud física y la opinión sobre la AF de un grupo de alumnos entre 12 y 15 años. Los resultados pusieron de manifiesto que aquel alumnado que tenía EF durante el horario escolar, con una mayor frecuencia y duración y participaba en deporte escolar, tenía una percepción más ajustada de los niveles de AF que son necesarios para mantener un buen estado de salud, tenían un mayor disfrute de la AF practicada y eran físicamente más activos.

1.5.3.2. *Fines educativos generales*

La EF como materia va a contribuir a la formación del alumnado principalmente en la competencia motriz pero también en otros ámbitos como puede ser el social, puesto que las sesiones de EF representan una oportunidad única para conocer más en profundidad a los compañeros, completando así la formación integral de los individuos. Desde el punto de vista del alumnado de secundaria, Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva (2016) y Beni et al. (2017) subrayan la cooperación y el compañerismo, así como la competencia, destacando por un lado el esfuerzo y motivación al que lleva, pero teniendo como contrapunto la exclusión de parte del grupo y el fomento de conductas agresivas. Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva (2016) también destacan los “procesos de socialización y buenas relaciones entre los actores (estudiantes-profesor), facilitando que en el proceso el profesor sea consciente de una intencionalidad por el desarrollo de valores y unas actitudes positivas en los estudiantes”. Utilizaron también como muestra el alumnado de secundaria, Tischler y McCaughtry (2014) analizaron el rol de la masculinidad en programas de EF basados en el deporte, las cuales definían como muy marcadas y sin apenas

variación, en comparación con otro más relacionado con contenidos de aventura, dónde eran menores y más cambiantes. En el primer caso, se manifiesta como el alumnado con una mayor destreza deportiva (casi siempre el mismo) tiene un mayor reconocimiento por parte de los compañeros y del profesorado, mientras que aquel menos diestro se siente apartado y lo lleva a una menor participación, lo que no sucede en los deportes de aventura analizados, puesto que el nivel de todo el grupo fue más parejo. Mahedero et al. (2015) examinaron los efectos del nivel de habilidad de los estudiantes en el conocimiento, la toma de decisiones, la ejecución de habilidades y el rendimiento en el juego en una temporada de mini-voleibol enmarcada en un programa de educación para el deporte. Uno de los aspectos destacados entre el alumnado de mayor nivel de ejecución fue que tenían mayor preocupación por alcanzar el éxito del equipo, ayudando a los otros, que una mejora personal, lo que hizo que aquellos con un menor nivel nunca se sintieran discriminados dentro del grupo. Valiéndose igualmente de situaciones reducidas de juego de voleibol, Viciano et al. (2020) examinaron el efecto de un programa de educación deportiva en EF, aumentando significativamente en el grupo experimental, en comparación con el grupo control, elementos como la motivación de cara a la materia, relación con los demás, el clima de aula y la deportividad.

1.5.3.3. *Promover el gusto por la AF*

Otro de los factores determinantes a la hora de llevar un estilo de vida saludable es que las actividades practicadas se ajusten a las preferencias de cada individuo, especialmente en la materia de EF. Los estudios llevados a cabo por Pedersen et al. (2019) y Lyngstad et al. (2020) reflejaron que la EF escolar puede proporcionar al alumnado actividades divertidas para disfrutar con los compañeros, favoreciendo a la práctica y a la mejora de las relaciones sociales.

La revisión de la literatura llevada a cabo por Beni et al. (2017) identificó cinco elementos principales que los estudiantes definían como fundamentales para crear experiencias de práctica significativas, entre los que se encontraba el disfrutar durante la práctica. Igualmente, Chen et al. (2019), examinaron el papel de la actitud de los estudiantes, entre otras variables, de cara a la EF para la promoción de la práctica de AF, demostrando que las dimensiones afectiva y cognitiva, que incluían el disfrute percibido del alumnado en las sesiones y lo útiles que son, tuvieron un efecto significativo de cara a comportamientos físicamente más activos. También Gouveia et al. (2019) concluyeron que, de los diversos factores susceptibles de modificación en la actitud del alumnado de cara a la EF, el más poderoso era el hecho de disfrutar de la práctica de AF, argumentado que se deben proponer ambientes de práctica en las sesiones de EF en lo que el alumnado se sienta cómodo, con confianza y motivado.

En esta línea, Lentillon-Kaestner y Patelli (2016) estudiaron los efectos que tenía la formación de grupos de trabajo, el género y el nivel del alumnado en relación con el gusto por la AF experimentado durante las sesiones de EF (baloncesto y resistencia), llegando a la conclusión de que la forma en que se organiza al alumnado va a tener repercusión en el gusto por la práctica, independientemente del nivel de habilidad y el género. Utilizaron dos formas de agrupar al alumnado, por un lado, se alternaba la formación de grupos por nivel de habilidad o mezclando al alumnado independientemente de su nivel y, por otro, se hicieron grupos dónde se mezclaba el alumnado de diferente nivel. El alumnado del primer caso refirió experimentar una sensación de significativamente mayor disfrute en comparación con el segundo, por lo que teniendo en cuenta el papel que juega el gusto por la AF en la adherencia a esta, alternar en la formación de grupos de trabajo puede representar un mecanismo útil.

Sánchez-Oliva et al. (2014) buscaron conocer los procesos de motivación de los estudiantes para determinar aspectos como el disfrute en la práctica, el aburrimiento y la importancia que le daban a la EF. Además, examinaron la relación de estas variables con la intención de practicar AF fuera del currículo escolar. Los resultados extraídos indican que la calidad de la motivación en el alumnado va a predecir su intención de practicar AF, además de elementos como el disfrute, el aburrimiento y la importancia con la que perciben la EF escolar. Se destaca que el disfrute y la importancia con la que perciben la EF constituyen predictores muy fiables de la intención de practicar AF fuera del horario escolar. En la misma línea Wallhead et al. (2014) buscaron conocer el efecto de un programa de educación a través del deporte en la motivación para la materia de EF y la práctica de AF en el tiempo de ocio de un alumnado de educación secundaria. Los resultados demuestran que el alumnado que participa en este programa reportó un mayor aumento en el disfrute de la EF que el alumnado participante en un programa más tradicional basado en la multi-actividad. Valiéndose igualmente de este tipo de programas, el estudio elaborado por Viciano et al. (2020), demostró que el grupo experimental tuvo una mejora estadísticamente significativa en lo que se refiere al disfrute y satisfacción hacia el deporte en comparación con el grupo control.

Finalmente, Walseth et al. (2018) propusieron involucrar al alumnado en la elaboración del currículo de la materia de EF, resultando este hecho de gran importancia a la hora de acumular experiencias significativas, sobre todo entre aquel alumnado que no le gustaba la EF y, principalmente, el alumnado femenino, incrementando así su participación en la asignatura.

1.5.3.4. *Aptitud física*

Mahedero et al. (2015) examinaron los efectos del nivel de habilidad de los estudiantes en el conocimiento, la toma de decisiones, la ejecución de habilidades y el rendimiento en el juego en una temporada de mini-voleibol enmarcada en un programa de educación para el deporte. El alumnado con un nivel más alto destacó por una mejora notable en la toma de decisión, pero no en las habilidades propias del voleibol, lo que significa una mejora menor en el nivel general de rendimiento; el alumnado con un nivel medio experimentó una mejora en ambas variables, por lo que hay una mejora substancial en el juego; el alumnado con un nivel de habilidad más bajo, demostró mejoras en el entendimiento del juego pero no fueron capaces de progresar en la ejecución de habilidades, resultando una inferior mejora en el nivel general. Con esto, se sugiere que se necesita una revisión de las progresiones metodológicas empleadas y experiencias de juego, así como disponer de un tiempo mayor de práctica.

Robinson et al. (2015) encontraron evidencias de que la aptitud física de los sujetos tenía relación con aspectos relacionados con la salud como pueden ser la AF, la aptitud cardiorrespiratoria, la fuerza y resistencia muscular y un peso corporal adecuado. Además de esto, existió relación entre la competencia motriz y la práctica de AF a lo largo de la infancia. En este sentido, la revisión de la literatura llevada a cabo por Hastie (2017) demostró que solamente la mitad de los escolares norteamericanos alcanzarían los estándares marcados para el nivel educativo en que se encuentran.

Fügedi et al. (2016), en un estudio llevado a cabo con escolares húngaros, preguntaron sobre cuál era el propósito de la EF escolar, siendo el elemento más presente en sus respuestas la promoción de la aptitud física. El 37,8% afirmó que los elementos principales de las sesiones de EF deben incluir el entrenamiento y el fortalecimiento. Además, existieron diferencias significativas entre las respuestas proporcionadas por el alumnado masculino (43%) y el alumnado femenino (32%), no encontrándose diferencias significativas entre los diferentes cursos.

Finalmente, Pedersen et al. (2019) buscaron conocer las experiencias del alumnado en EF y averiguar cuáles son los aspectos que los motivan para la práctica. Los sujetos entrevistados argumentaron que los requerimientos actuales de las sesiones en cuanto a la aptitud física eran mayores, predominando las pruebas para medir el rendimiento, por lo que aquellos con un nivel mayor se implicaban más en las sesiones, mientras que aquellos con menor condición física eran excluidos de ciertas actividades por este hecho.

1.5.3.5. *Aprendizaje relacionado con la condición física y la salud y aprendizajes deportivos*

Chen et al. (2017) examinaron el nivel de conocimiento del alumnado de secundaria sobre la AF y la salud relacionada con la aptitud física, resultando que más del 50% de los cuestionados tenían unos conocimientos altos, alrededor del 25% medios y un 13% bajos. Además, se estudió la asociación de este conocimiento con la práctica de AF, comprobándose que, a mayor nivel de conocimiento, mayor nivel de práctica fuera del centro escolar, pero menor en el total de la AF diaria y en el centro escolar. Puede encontrarse una explicación en la escasa oferta de AF en el propio centro fuera del horario escolar. En la misma línea, Hall et al. (2017) llevaron a cabo un estudio con alumnado norteamericano, buscando conocer si existía relación entre los resultados en las evaluaciones estatales de EF y las características del centro escolar, concluyendo que el profesorado y los programas que imparten estos tienen un mayor grado de impacto en los aprendizajes del alumnado que las características del centro al que acuden, destacando que casi el 70% del alumnado fue calificado como competente en los test realizados acerca del conocimiento acerca de la condición física y la salud.

Esto hace ver la importancia de dotar al alumnado de unos buenos conocimientos acerca de la condición física y el *fitness* para la práctica de AF en su tiempo de ocio y reducir los comportamientos sedentarios. Harris et al. (2016) investigaron acerca del conocimiento del alumnado de secundaria sobre la salud, la aptitud física y la AF en relación con el rol que juega el centro escolar en la promoción de estilos de vida saludables, contando también con la participación de 17 docentes de EF. Los resultados evidencian que los jóvenes tienen un conocimiento muy superficial sobre estos temas e incluso cierto grado de confusión entre ellos, lo que puede ser una explicación a la discrepancia entre las recomendaciones establecidas y sus comportamientos reales en materia de salud. Se añade que este aspecto no ha cambiado demasiado en las últimas décadas debido a la falta de formación del profesorado en aspectos relacionados con la salud y al tratamiento que recibe este tema desde los medios de comunicación, siendo necesario un enfoque global desde el centro educativo para poder paliar esta problemática. En un estudio similar, referido en líneas anteriores, los resultados obtenidos por Chen et al. (2019) confirmaron el importante rol que tiene la actitud de los estudiantes de cara a la EF a la hora de adquirir los conocimientos relacionados con la aptitud física y fomentar comportamientos de vida activos.

O'Brien et al. (2015) evaluaron en las sesiones de EF el dominio de 9 habilidades motrices básicas en un alumnado que cursaba el primer año de educación secundaria, demostrando los resultados muy bajos en la muestra analizada. Esta falta de dominio puede

tener sus consecuencias en que los jóvenes no puedan participar de una manera plena en aquellas actividades físicas que deseen, por lo que los niveles de AF continuarán siendo bajos, repercutiendo en su calidad de vida. Por lo tanto, se considera fundamental el aprendizaje de estas habilidades para revertir esta situación.

Simbar et al. (2017) llevaron a cabo una comparativa entre la enseñanza de aspectos relacionados con la salud a través de dos programas, uno basado en las habilidades y otro más enfocado a sesiones magistrales (skills-based vs lecture-based) en un grupo de chicas entre 12 y 14 años. Los resultados demostraron que la mejora de los conocimientos relacionados con la salud, las actitudes de las participantes y los comportamientos mejoraron con ambos programas. A pesar de esto, el programa basado en las habilidades demostró una mejora significativamente mayor en el conocimiento en comparación con el modelo tradicional, por lo que se recomienda optar por este tipo de intervenciones para mejorar los conocimientos sobre aspectos relacionados con la salud y la promoción de hábitos de vida saludables entre los adolescentes.

Chen et al. (2014) analizaron el impacto que tenía el conocimiento sobre el balance energético entre los adolescentes de cara a tener unos hábitos de vida saludables, utilizando una pulsera de actividad y un diario de comidas y su motivación con estas prácticas. El seguimiento del balance energético y el diario de comidas demostraron ser motivantes pero su eficacia no fue muy alta a la hora de crear una base sólida de conocimiento, por lo que se necesita un trabajo común entre los diferentes agentes participantes en la formación de los individuos para poder aumentar el conocimiento sobre estos temas y tener unos hábitos alimenticios en línea con un estilo de vida saludable.

El análisis llevado a cabo por Harris (2014) con un alumnado el año siguiente de graduarse para ejercer como profesores de EF demostró la falta de conocimientos que estos tenían para la promoción de estilos de vida activos y saludables. Destacaba la confusión y escaso conocimiento existente sobre las recomendaciones de AF diaria para poblaciones jóvenes y adultas, basado este, sobre todo, en las experiencias pasadas durante su período educativo en EF. Por lo tanto, va a ser muy poco probable que la materia de EF sea capaz de promover estilos de vida activos y saludables sin que cambien radicalmente los programas de formación del profesorado, especialmente en los contenidos relacionados con el aprendizaje relacionado con la salud y su aplicación en los centros escolares.

Finalmente, la revisión de la literatura de Beni et al. (2017) citó el aprendizaje en las sesiones de EF como uno de los elementos primordiales para crear experiencias de práctica

significativas, principalmente cuando el alumnado era capaz de reconocer la importancia de aquellos aspectos que estaban aprendiendo y encontraban cómo aplicarlo en su día a día fuera del contexto escolar.

En definitiva, la literatura analizada destaca como elemento principal la promoción de la educación de los individuos para que puedan llevar a cabo un estilo de vida saludable desde las primeras etapas del ciclo vital y que estos continúen en la vida adulta. Para esto, va a ser fundamental la promoción del aprendizaje en una doble vertiente, por un lado, relacionados con la AF y la salud y, por otro, aquellos más ligados a las actividades deportivas. Otro de los objetivos que debe perseguir la EF escolar es el fomento del gusto por la AF, ya que se subraya que este es un aspecto fundamental para conseguir el objetivo principal de promover un estilo de vida saludable. Asimismo, la EF también debe jugar su papel en la formación integral del alumnado, promoviendo actitudes y valores que le permitan desenvolverse en las sociedades actuales y, en menor medida, promover la aptitud física del alumnado, ya que se busca una vertiente más enfocada a generar adherencia que relacionada con el rendimiento. Finalmente, no se encontraron referencias a la utilización de la EF como elemento liberador de las presiones producidas por las otras materias del currículo.

1.5.3.6. *Promover la catarsis*

En estudios llevados a cabo con escolares noruegos por Lyngstad et al. (2020) y Pedersen et al. (2019) el alumnado entrevistado argumentó que las sesiones de EF conforman una vía de escape a la monotonía y, a menudo aburridas, jornadas escolares, a través de la práctica de AF, siendo esto también una oportunidad para mantener comportamientos activos dentro del centro escolar. Finalmente, Barnie et al. (2017) destacaron que la EF actuó como un mecanismo de mitigación del estrés en el alumnado analizado.

1.5.3.7. *Resultados revisión bibliográfica*

(a) La mayoría de los estudios analizados (38,46%) incluyen la *promoción de estilos de vida activos* como el principal fin de la EF escolar en educación secundaria.

(b) La literatura analizada también destacó las categorías *promover el gusto por la AF* (19,23%) y *promover aprendizajes* (17,30%), tanto relacionadas con las diferentes modalidades deportivas como con la condición física y la salud.

(c) Las categorías con menos presencia en los artículos analizados fueron *fines educativos generales* (9,62%), *promoción de la aptitud física* (9,62%) y *promoción de la catarsis* (5,77%).

Diversos estudios de la presente revisión destacan más de una categoría de las propuestas como principales objetivos o finalidades de la EF, cruzando categorías entre sí. Las categorías mencionadas guardan a menudo interrelación estrecha, de forma que unas retroalimentan a las otras, lo que demuestra que los propósitos de la EF son complejos. El eje vertebrador de todas ellas es la promoción de estilos de vida activos que redunden en la salud de las personas, independientemente del contexto en los que se llevaron a cabo los estudios, por lo que estos elementos podrían ser tomados en cuenta tanto en la elaboración de los diferentes currículos escolares como en la formación inicial y continua de los docentes.

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO

La elaboración de este capítulo responde a la necesidad de explicar todo el proceso seguido en esta investigación para dar respuesta a los interrogantes planteados en su diseño. En primer lugar, se formula el problema objeto de estudio, los objetivos, el diseño y los elementos del estudio. A continuación, se presentan los grupos muestrales con los que se realiza la investigación y los instrumentos de recogida de datos, especificando la estructura, el proceso de elaboración de los cuestionarios y el procedimiento seguido para su aplicación. Finalmente, se explica detalladamente como fue el tratamiento y análisis de los datos.

2.1. Formulación del problema

Se formula en base a los objetivos de la investigación, teniendo un objetivo general y varios específicos para cada uno de los estudios que se realizan.

2.2. Objetivos

El objetivo principal que persigue la elaboración de esta tesis doctoral es:

- Analizar las perspectivas de los participantes en el proceso de formación del profesorado de EF (estudiantes en formación inicial, profesorado de enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores) sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la materia de EF en el currículo escolar en educación secundaria.

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 cada uno de los estudios que componen este trabajo:

- Estudio 1. Conocer las concepciones de la cohorte de alumnado que comenzó los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el año 2013-2014, profesorado de EF en enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores de la UDC y UVigo sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar.
 - Identificar cuáles son las finalidades y objetivos de la materia de EF en el currículo escolar para los participantes en el estudio.

- Comprobar si existen relaciones entre las finalidades y objetivos de la EF en función del grupo muestral, momento del estudio, género e institución de los participantes.
- Estudio 2. Analizar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar.
 - Conocer las concepciones del alumnado en formación inicial (estudios de Grado y Máster) profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre los objetivos y finalidades que debe perseguir la materia de EF en el currículo escolar en Educación Secundaria.
 - Analizar la repercusión del modelo formativo en la evolución del pensamiento del alumnado en cada momento del estudio (inicio de Grado, final de Grado y final de Máster) en base a la calidad de sus respuestas.
 - Analizar si el grupo muestral, género e institución de los participantes influyen en la calidad del discurso.
- Estudio 3. Analizar longitudinalmente el discurso del alumnado en formación inicial sobre los objetivos y finalidades que debería perseguir la EF en Educación Secundaria: un estudio de casos a lo largo del período formativo de Grado y Máster.
 - Analizar la evolución de las respuestas emitidas por el alumnado a medida que progresa en los cursos de Grado y al final de la formación de Máster.
 - Analizar la repercusión del modelo formativo en la evolución del pensamiento del alumnado en cada momento del estudio (inicio de Grado, final de Grado y final de Máster) en base a la calidad de sus respuestas.

2.3. Diseño del estudio

Se emplea una metodología descriptiva que emplea como instrumento el cuestionario, destacando el estudio de la evolución del pensamiento de una cohorte de alumnado que empieza sus estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el año 2013-

2014 y finalizan en el curso 2016-2017. En el siguiente curso académico finalizan la formación de Máster en Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas en el itinerario de EF, momento hasta el que llega el análisis de sus concepciones, por lo que se trata de un estudio descriptivo de desarrollo de carácter longitudinal. Por su parte, el profesorado de enseñanzas secundarias y formadores de formadores solo son analizados en un momento concreto (año académico 2015/2016), al considerar que sus concepciones no son susceptibles de experimentar grandes cambios en un período de tiempo tan corto.

Colás y Buendía (1992, p.186) afirman que este tipo de estudios *“tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo”* e identifican como principales características el interés por un cambio en los comportamientos y el interés del investigador por describir y explicar las causas de este.

En el caso concreto del Estudio 3, se trata de un estudio de casos, al analizar las respuestas de los mismos participantes, que cedieron sus datos para tal fin, en diferentes momentos de la formación (inicio y final de Grado y final de Máster). Este tipo de estudio según Villarreal y Landeta (2010, p.32) *“nos permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, utilizando diversas fuentes de evidencia (cualitativas y/o cuantitativas) simultáneamente. Ello implica una elevada influencia del juicio subjetivo del investigador en la selección e interpretación de la información, así como la imposibilidad de aplicar la inferencia estadística”*. Además, añaden, *“es una metodología de investigación cualitativa que, para avanzar en el conocimiento de determinados complejos, puede aportar contribuciones valiosas, siempre que se emplee con rigor y seriedad, aplicando procedimientos que incrementan su validez”*.

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.

Con esto, estamos ante un diseño explicativo de carácter secuencial, que se lleva a cabo en dos fases diferentes, pero con una clara interacción. Se inicia con la recogida y posterior análisis de los datos cuantitativos y, seguidamente, se pasa a analizar los datos cualitativos en base a los resultados de la fase cuantitativa. De esta forma, el investigador interpreta cómo los

resultados cualitativos ayudan a explicar los resultados cuantitativos iniciales (Cresswell y Plano, 2017).

2.4. Elementos del estudio

Los elementos contextuales son comunes a los tres estudios que se presentan en esta tesis, siendo estos: (1) el grupo muestral, conformado por el alumnado que comienza sus estudios de Grado en el curso 2013-2014 y finaliza en el año 2016-2017, cursando los estudios de Máster al año siguiente (2017-2018); profesorado de EF en ejercicio y formadores de formadores; (2) momento, analizando las concepciones de la cohorte de alumnado estudiada al inicio del Grado, al final del mismo y al acabar sus estudios de Máster; (3) género de los participantes, diferenciando en masculino y femenino y (4) institución a la que pertenecen los grupos muestrales, siendo estas la Universidade da Coruña (UDC) y Universidade de Vigo (UVigo).

Además de estos aspectos comunes, cada uno de los dos estudios presentados contiene otros elementos propios. En el primero, son las finalidades y objetivos de la materia de EF para cada grupo muestral y si existe relación entre estos y los aspectos que conforman los elementos contextuales anteriormente descritos. En el segundo, además de esto, se analiza el número de unidades de codificación presentes en cada respuesta y la calidad de las respuestas, atendiendo a si los participantes (a) solo enumeran las finalidades y objetivos de la EF; (b) enumeran y describen los mismos o (c) enumeran, describen y profundizan en su razonamiento, argumentando su respuesta. Finalmente, en el tercer estudio realiza el mismo procedimiento que en el segundo, pero aplicándolo al seguimiento individualizado del alumnado concreto que cedió sus datos para ser examinados longitudinalmente en los tres momentos de análisis.

Las variables recogidas para la elaboración de esta investigación son:

Tabla 7

Variables recogidas en la tesis doctoral

Variable	Opciones de respuesta
Objetivos y finalidades de la EF	Enumeradas y definidas en la descripción del instrumento
Momento	2013-2014 (1G); 2016-2017 (4G) y 2017-2018 (FM)
Género	Femenino y masculino
Institución	UDC y UVigo

Nota. UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo; 1G= inicio de Grado; 4G= final de Grado; FM= final de Máster

2.5. Grupos muestrales

La población objeto de estudio (Tabla 8) la conforman el alumnado que comenzó los estudios del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en el año 2013-2014, alcanzando el último curso del mismo en el año 2016-2017 y finalizó el Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas en el curso 2016-2017; el profesorado de enseñanzas secundarias impartiendo docencia en las áreas de influencia de las Facultad de Ciencias del Deporte y la EF en la UDC y la Facultad de Ciencias de la Educación y el Deporte de la UVigo y los formadores de formadores de estas Facultades. Estos participantes reunían las siguientes características:

- 221 estudiantes que iniciaron su formación universitaria (1G) en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la UDC y UVigo en el curso académico 2013-2014, entendiéndose como tal el alumnado que se matriculó por primera vez en esa titulación.
- 253 estudiantes que finalizaron su formación universitaria de Grado (4G) en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la UDC y UVIGO en el curso académico 2016-2017, considerando como tal el alumnado que durante el citado curso académico estaba realizando la asignatura *Prácticum*.
- 64 estudiantes que finalizaron la formación de 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 2017-2018, cifra correspondiente al alumnado que ha presentado su Trabajo Fin de Máster (TFM).
- Profesorado de EF en enseñanzas secundarias que colaboran con la formación del alumnado, ejerciendo de tutorandos profesionales en la realización de las prácticas de la titulación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en las áreas de influencia de la UDC (A Coruña y Ferrol) y de la UVigo (Pontevedra y Vigo). Se estima una cantidad aproximada de 200 docentes, 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 de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. De ese número, se destaca la

presencia de 16 docentes en la UDC y 19 en la UVigo que orientan su práctica docente e investigadora en el ámbito de la EF y la formación del profesorado.

Tabla 8

Distribución de la población objeto de estudio

Momento	1G	4G	FM	Profesorado EF	Formadores CCAFYD	
Año	2013-2014	2016-2017	2017-2018	2015-2016	2015-2016	Total
UDC	131	160	40	120	46	497
UVigo	90	93	24	80	47	334
Total	221	253	64	200	93	831

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

La muestra estará compuesta por aquellas personas de cada uno de los colectivos anteriormente señalados que dieron respuesta al cuestionario administrado en cada uno de los momentos susceptibles de análisis: (1) Inicio de Grado, curso 2013-2014; (2) final de Grado, curso 2016-2017 y (3) final de Máster, curso 2017-2018. Por su parte, al profesorado de enseñanzas secundarias y formadores de formadores solo se les administra el cuestionario durante el curso 2015-2016, al ser poco probable un cambio en su razonamiento en un período de tiempo tan corto.

- La muestra de alumnado que comenzó los estudios de Grado (1G) en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD) en el curso académico 2013-2014 (Tabla 9) fue de un total de 189. De estos 124 lo hicieron en la UDC y 65 en la Universidad de Vigo. Se dio respuesta a los cuestionarios en primer día de clase, buscando conocer la opinión del alumnado antes de desarrollar el modelo formativo.
- En el último curso del Grado (4G) en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFYD) en el año académico 2016-2017 (Tabla 9), finalizaron sus estudios, presentando el trabajo fin de Grado (TFG) un total de 170 estudiantes, de los cuales 102 lo hicieron en la UDC y 68 en la UVigo. Se dio respuesta a los cuestionarios el día que presentaron el trabajo fin de Grado.

- En lo que respecta al alumnado que finalizó sus estudios de Máster (FM) en Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas en el itinerario de EF (Tabla 9), fueron un total de 39 estudiantes: 24 en la UDC y 15 en la UVigo. Se les entregó el cuestionario el mismo día que presentaron su TFM.
- Dentro del colectivo de profesoras y profesores de EF en enseñanzas medias (Tabla 9), dieron respuesta un total de 120 participantes, perteneciendo 93 al área de influencia de la Facultad de Ciencias del Deporte y la EF de la UDC y 27 al área de influencia de su homóloga de la UVigo. Entendemos como área de influencia las zonas cercanas a estas, donde el alumnado es susceptible de realizar sus prácticas profesionales de Grado o Máster.
- La muestra de formadores de formadores (Tabla 9), es decir, profesional docente e investigador, está compuesta por un total de 34 sujetos, siendo 13 profesores y profesoras en la UDC y 21 en la UVigo. Se les administra el cuestionario a aquel profesorado que imparte asignaturas relacionadas con la EF escolar, descartando aquellos especialistas en ámbitos como la medicina y la gestión deportiva.

Tabla 9*Distribución de la muestra objeto de estudio*

Momento	1G	4G	FM	Profesorado EF	Formadores CCAFYD	
Año	2013-2014	2016-2017	2017-2018	2015-2016	2015-2016	Total
UDC	124	102	24	93	13	356
UVigo	65	68	15	27	21	196
Total	189	170	39	120	34	552

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

Tabla 10*Distribución por género de la muestra objeto de estudio*

Momento	1G		4G		FM		Profesorado EF		Formadores CCAFYD		Total	
Año	2013-2014		2016-2017		2017-2018		2015-2016		2015-2016		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
UDC	92	32	82	20	19	5	66	27	8	5	267	89
UVigo	47	18	53	15	10	5	20	7	14	7	144	52
Total	139	50	135	35	29	10	86	34	22	12	411	141

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

La muestra del Estudio 3, donde se examinan las respuestas del alumnado que proporcionó sus datos para ser analizados en cada momento del estudio y se registró su presencia en los tres momentos del estudio (1G, 4G y FM) o en dos de ellos, es la siguiente:

Tabla 11*Distribución de la muestra del Estudio 3*

Momento	1G a 4G y FM	1G a 4G	4G a FM	Total
UDC	4	23	2	29
UVigo	1	23	1	25
Total	5	46	3	54

Nota. 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado; FM = Final del Máster; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo.

2.6. Instrumentos de recogida de datos

Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron tres cuestionarios. Uno dirigido al alumnado de Grado, administrado en los momentos de inicio y final de este (Anexo I); el segundo, aplicado a este mismo colectivo, pero en el momento que finalizan sus estudios de Máster (Anexo II). El tercero fue enviado al profesorado (Anexo III), tanto a aquel que imparte docencia en centros de enseñanza secundaria como a los formadores de formadores de las Facultad de Ciencias de la AF y del Deporte en la UDC y la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la UVigo.

Para Colás y Buendía (1992) una de las principales herramientas para la recogida de datos son las técnicas de encuesta, en la que destacan dos instrumentos: la entrevista y el cuestionario. La diferencia fundamental entre estos reside en que al cuestionario se puede dar respuesta sin la presencia del investigador, mediante preguntas realizadas por escrito. Varios autores catalogan al cuestionario como el instrumento básico de la investigación social por encuestas (Buendía, 1996; García Ferrando, 1991; Padilla et al. 1998). Rodríguez (1991) considera que es una especie de entrevista masiva que tiene la ventaja de llegar a un gran número de sujetos de forma simultánea.

Selltiz et al. (1980) enumeran una serie de ventajas que aporta el uso del cuestionario y que son aplicables en este estudio:

- Resulta un procedimiento económicamente asequible
- Permite llegar a un gran número de individuos de modo simultáneo
- Su carácter anónimo proporciona uniformidad en las respuestas
- Fácil de realizar
- Fácil de valorar
- Compara directamente grupos e individuos

Bhattacharjee (2012) afirma que existen tres formas principales a la hora de administrar un cuestionario:

1. Enviado por correo a la población objeto de estudio (self-administered mail surveys). En este caso se envía el cuestionario por correo postal o electrónico al colectivo determinado de gente que se quiere estudiar, esperando que completen el cuestionario y lo devuelvan al investigador. La principal ventaja es la facilidad para el envío y el poco coste económico. Sin embargo, las tasas de respuesta en las encuestas tienden a ser bastante bajas, ya que la mayoría de las personas tienden a ignorar estas solicitudes.

También puede haber largas demoras para que los encuestados completen y devuelvan la encuesta.

2. Administrado a un grupo. La muestra seleccionada para el estudio es reunida en un lugar y hora determinados con el objetivo de responder cada uno su cuestionario en ese preciso momento y sin interactuar con los otros. Este formato es conveniente para el investigador y se garantiza una alta tasa de respuesta. En caso de que los encuestados no entiendan alguna cuestión en concreto, pueden pedir una aclaración al administrador del cuestionario.
3. Cuestionario administrado online. Estas encuestas se administran a través de Internet mediante formularios interactivos. Los encuestados pueden recibir una solicitud de correo electrónico para participar en la encuesta con un enlace a un sitio web en línea donde se puede completar la encuesta. Alternativamente, la encuesta puede integrarse en un correo electrónico, y puede completarse y devolverse por correo electrónico. Estas encuestas son muy económicas de administrar, los resultados se registran instantáneamente en una base de datos en línea y la encuesta se puede modificar fácilmente si es necesario.

Dada la muestra que se maneja en este estudio, se optó por utilizar los dos primeros métodos para conocer la opinión de los tres colectivos analizados, obteniendo los datos pertinentes para abordar los objetivos propuestos en este trabajo. Así, los cuestionarios del profesorado fueron enviados por correo postal o entregados en mano, acompañados de una carta en la que se explicaba el estudio y quedando a su disposición para aclarar cualquier tipo de duda e instando a responder y enviar de vuelta el cuestionario en un plazo de 10 a 15 días. En el caso del alumnado, se administró el cuestionario en primer día de clase en 1º de Grado y el día de la presentación de los trabajos Fin de Grado y Fin de Máster, con la presencia del investigador para resolver las posibles dudas que pudiesen surgir.

2.6.1. Estructura de los cuestionarios

Los tres cuestionarios que se emplean en la recogida de datos tienen la siguiente estructura:

En el cuestionario del alumnado de grado (Tabla 12), se abordan 3 dimensiones:

- Datos personales. Se hace referencia a aspectos como el género, la edad, fecha de nacimiento e información de contacto (nombre y apellidos, teléfono y correo electrónico). Tal y como se indica en el cuestionario, este último ítem se cubre de forma

voluntaria, con el objetivo de poder contactar con el sujeto en cuestión de una forma más sencilla en caso de querer continuar participando en el estudio, puesto que este es anónimo.

- Caracterización biográfica. A nivel social, tomando como referencia la formación académica y profesional de los progenitores; a nivel profesional, con cuestiones relativas al Grado y universidad elegidos y sobre las experiencias previas en el ámbito de la enseñanza de la EF y/o el deporte.
- Concepción de la actividad profesional. Valoración de las experiencias pretéritas en la materia de EF, tanto en la enseñanza primaria como secundaria. También acerca de la formación inicial que reciben los futuros docentes de esta materia.

Tabla 12

Dimensiones cuestionario alumnado de Grado

Dimensión	Descripción	Ítems	Tipo respuesta
1. Datos personales	Género, edad, fecha de nacimiento e información de contacto.	1-7	Cerradas
2. Caracterización biográfica	A nivel social y profesional y experiencias previas en el ámbito de la enseñanza de la EF y/o deporte.	8-26	1 abierta 18 cerradas
3. Concepción de la actividad profesional	Experiencias previas en la materia de EF y formación inicial del futuro profesorado.	27-40	10 abiertas 4 cerradas

Nota. EF = Educación Física

Una estructura muy similar presenta el cuestionario destinado al alumnado que finaliza los estudios de Máster (Tabla 13), siendo la principal diferencia el mayor énfasis en el apartado relacionado con las “Concepciones de la actividad profesional”, conteniendo más preguntas relacionadas con la formación inicial del profesorado de EF, al encontrarse estos en la última etapa para poder ejercer la actividad docente.

Tabla 13*Dimensiones cuestionario alumnado de fin de Máster*

Dimensión	Descripción	Ítems	Tipo respuesta
1. Datos personales	Género, edad, fecha de nacimiento e información de contacto.	1-7	Cerradas
2. Caracterización biográfica	A nivel social y profesional y experiencias previas en el ámbito de la enseñanza de la EF y/o deporte.	8-19	Cerradas
3. Concepción de la actividad profesional	Experiencias previas en la materia de EF y formación inicial del futuro profesorado.	20-35	11 abiertas 5 cerradas

Nota. EF = Educación Física

El cuestionario del profesorado de enseñanza secundaria y formadores de formadores (Tabla 14) destaca que pasa de 3 a 5 dimensiones.

- Datos personales. Se hace referencia a aspectos como el género, la edad, fecha de nacimiento e información de contacto (nombre y apellidos, teléfono y correo electrónico). Tal y como se indica en el cuestionario, este último ítem se cubre de forma voluntaria, con el objetivo de poder contactar con el participante en cuestión de una forma más sencilla en caso de querer continuar participando en el estudio, puesto que este es anónimo. Además, se solicita información sobre el tipo de enseñanza en la que ejerce su profesión (media o superior), así como el centro o institución en que hace lo propio.
- Caracterización biográfica. A nivel profesional, solicitando la formación académica del docente, los años en los que cursó la misma y los que lleva ejerciendo la profesión. Información de contacto.
- Experiencias anteriores y presentes en enseñanza. Experiencia laboral que tiene el docente como profesorado de EF, monitor o entrenador y la práctica de AF que realiza en su día a día.
- Concepciones de la actividad profesional. Se solicita, por un lado, la valoración de las experiencias vividas en la materia de EF en la enseñanza primaria y secundaria y, por otra, las competencias que considera más relevantes en un docente que imparta esta materia.

- Formación inicial y continua en EF y deporte. Motivos que lo llevaron a cursar esta formación y lo que entiende por un buen docente de EF, así como la concepción de la preparación que recibe el alumnado y los aspectos con margen de mejora dentro de esta.

Tabla 14*Dimensiones cuestionario profesorado y formadores de formadores*

Dimensión	Descripción	Ítems	Tipo respuesta
1. Datos personales	Género, edad, fecha de nacimiento e información de contacto. Nivel de enseñanza donde ejerce y centro o institución.	1-8	Cerradas
2. Caracterización biográfica	Caracterización a nivel profesional, solicitando la información académica, años en los que fue cursada y años ejerciendo la profesión.	9-16	Cerradas
3. Experiencias anteriores y presentes de enseñanza	Experiencia laboral como docente, monitor o entrenador y práctica de AF que realiza.	17-22	Cerradas
4. Concepciones de la actividad profesional	Experiencias previas como alumnado en la materia de EF y competencias más importantes en un docente de EF.	23-31	4 abiertas 5 cerradas
5. Formación inicial y continua en EF y deporte	Elección de la formación, características de un buen docente y concepción de la formación inicial del alumnado.	32-37	Abiertas

Nota. AF= Actividad Física; EF = Educación Física

En el caso concreto de esta investigación, la pregunta principal entorno a la que gira la investigación es “¿Cuáles son para usted las principales finalidades (u objetivos) de la EF en el currículo escolar?”. En los tres cuestionarios utilizados en este trabajo aparece como el ítem número 324 (pregunta de respuesta abierta), perteneciente a la dimensión número 3, concepción de la actividad profesional, tanto en el cuestionario del alumnado de final de Grado

como en el de final de Máster. En el caso del cuestionario dirigido a profesorado de EF en enseñanzas medias y formadores de formadores, se encuadra en la dimensión número 4, con el mismo nombre que en los cuestionarios del alumnado.

2.6.2. Proceso de elaboración de los cuestionarios

En la creación de los cuestionarios se han seguido dos pasos: (1) revisión de la literatura existente sobre formación y desarrollo profesional del profesorado de EF y estilos de vida saludables y, (2) grupo de discusión con expertos para definir los ítems que compusieron la primera versión de los cuestionarios. Como resultado de este doble proceso y, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación a realizar, se redactaron y se estructuraron las diferentes preguntas que forman parte del instrumento empleado en esta investigación.

Este primer cuestionario se sometió al juicio de expertos para asegurar la validez metodológica y de contenido. Los expertos emitieron su opinión sobre el mismo y aconsejaron sobre las posibles modificaciones que se debían realizar. Con la intención de asegurar la validez, fiabilidad y viabilidad del proceso que se ponía en marcha, este primer cuestionario fue administrado, a modo de estudio piloto, a una muestra con características similares a las que más tarde sería objeto de estudio. El procedimiento seguido en el estudio piloto fue el mismo que se desarrollaría con el trabajo definitivo. En función de la naturaleza de las preguntas (cerradas y abiertas) se realizaron diferentes procedimientos.

En el caso de las preguntas cerradas, se elaboró una base de datos en el programa de análisis estadístico IBM-SPSS Statistics 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*), donde se introdujeron las respuestas dadas por cada participante, utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach (α de Cronbach) para el análisis de consistencia interna. Se calculó tanto para todo el cuestionario como para cada una de las dimensiones en las que se estructuraba el mismo, siendo los resultados los que se muestran a continuación (Tabla 15):

Tabla 15

Valores coeficiente Alfa de Cronbach para cada cuestionario

Cuestionario	Dimensiones	Global
Alumnado 1G y 4G	0,7 a 0,9	0,76
Alumnado FM	0,9 a 0,93	0,92
Profesorado EF y formadores de formadores	0,81 a 0,85	0,84

Nota. 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado; FM = Final del Máster; EF = Educación Física

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. Las respuestas recibidas para esta pregunta fueron clasificadas en las siguientes categorías (Tabla 16):

Tabla 16

Descripción de las categorías para la pregunta “¿Cuáles son para usted las principales finalidades (u objetivos) de la EF en el currículo escolar?”

Categoría	Descripción de la categoría
1. Fines educativos generales	Formación integral del individuo a través de la EF.
2. Fomentar el gusto por las actividades físicas	Promover experiencias positivas que faciliten la adherencia a la AF.
3. Promover estilos de vida activos	Adquisición de hábitos relacionados con una alimentación saludable y práctica de AF en un contexto de salud y el bienestar.
4. Promover el aprendizaje	
4.1. Promoción de aprendizajes deportivos	Aprendizajes relacionados con modalidades deportivas concretas (bádminton, balonmano...).
4.2. Promoción de aprendizajes relacionados con la condición física/salud	Aprendizajes relacionados con la adquisición de hábitos de AF o ejercicio físico que redunden en una mejora de la salud y/o condición física.
5. Promoción de la aptitud física	Valoración y/o promoción de las capacidades físicas del individuo (más rápido, más fuerte...).
6. Promover la catarsis	Uso de la materia de EF como vía de escape a las tensiones provocadas por el resto de las asignaturas del currículo escolar.

Nota. EF= Educación Física; AF= Actividad Física

2.6.3. Selección de las unidades de codificación

El siguiente paso fue la codificación individual de cada una de las preguntas de respuestas abiertas, utilizando las unidades de codificación. Entendemos por unidad de codificación cada una de las ideas manifestadas por la persona que responde al cuestionario en relación con una pregunta de investigación determinada, pudiendo ser categorizada su respuesta con varias unidades de codificación diferentes. A continuación, se aprecia un ejemplo donde la respuesta de un estudiante de 4G (Figura 3), de la Universidad de Vigo, contiene tres unidades de codificación diferentes.

Figura 3

Clasificación de una respuesta en función de las unidades de codificación



“Inculcar buenos hábitos y gusto por la actividad física, además del respeto e interacción por los compañeros” (4G_UVigo_16.17_34).

Esa manera de proceder, seleccionando los segmentos codificados para cada respuesta, fue llevada a cabo con los 552 participantes que componían la muestra, analizando un total de 1049 unidades de codificación. A continuación, se presenta la disposición de esos segmentos (Tabla 17) en función de los elementos del estudio:

Tabla 17

Unidades de codificación por colectivo y momento del estudio

Grupo	1G	4G	FM	Profesorado EF	Formadores de formadores	Total
UDC	225	193	35	235	38	726
UVigo	84	93	36	57	53	323
Total	309	286	71	292	91	1049

Nota. 1G = 1º de Grado; 4G = 4º de Grado; FM = Final del Máster; EF = Educación Física; UDC = Universidad de A Coruña; UVIGO = Universidad de Vigo.

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 validación de este. Con los resultados de la categorización inicial y los de la validación se aplicó el índice de concordancia conocido como Coeficiente kappa de Cohen (Cohen, 1960) como prueba de fiabilidad, a nivel intra observador e inter observador. Se recurrió a este índice ya que se trata de una medida estadística que ajusta el efecto del azar en la proporción de la concordancia observada (Carletta, 1996). Los valores obtenidos en este proceso (independientemente del cuestionario) oscilaron tanto a nivel intra como inter entre 0,62 y 1.

Una vez realizadas las pruebas de validación, los datos se introdujeron en una base de datos creada en el IBM-SPSS Statistics 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*) para su posterior tratamiento.

2.7. Procedimiento de aplicación de los cuestionarios

Como recomiendan Colás y Buendía (1992), el cuestionario definitivo que se administra a la población objeto de estudio incluye un pequeño escrito en el que se solicita la colaboración de los encuestados, ofreciéndoles además información sobre el interés de la investigación y agradeciendo su participación y disposición.

Se siguieron dos procedimientos diferenciados para la aplicación de los cuestionarios. En el caso del alumnado (Anexo I y II) se optó por la opción autoadministrada con aplicación masiva e individual en el caso del profesorado (Anexo III):

- Cuestionarios del alumnado de 1º de Grado (1G). Son entregados el primer día de clase del curso 2013/2014 en la Facultad y son cubiertos al mismo tiempo por todos los participantes en el estudio en presencia de un investigador, que además de encargarse de su aplicación, aclara y resuelve las dudas que puedan surgir. El procedimiento se lleva a cabo en el primer día de clase con el objetivo de minimizar el impacto del modelo formativo en el alumnado, lo que va a permitir *a posteriori* analizar la influencia de este, puesto que se trata de un estudio de carácter longitudinal.
- Cuestionarios del alumnado de fin de Grado (4G). Se entregan al alumnado la última semana de clase y durante las presentaciones de los Trabajos Fin de Grado del año académico 2016/2017 en presencia de un investigador, que además de encargarse de

su aplicación, aclara y resuelve las dudas que puedan surgir. El procedimiento se lleva a cabo en los últimos días del curso, tratando de que los contenidos de todas las asignaturas estén impartidos e incluso el TFG entregado, con el objetivo de analizar lo más fidedignamente posible el impacto del modelo formativo durante los cuatro años que duran los estudios conducentes al Grado.

- Cuestionarios del alumnado de fin de Máster (FM). Se entregan al alumnado la última semana de clase y durante las presentaciones de los Trabajos Fin de Máster del año académico 2017/2018 en presencia de un investigador, que además de encargarse de su aplicación, aclara y resuelve las dudas que puedan surgir. El procedimiento se lleva a cabo en los últimos días del curso, tratando de que los contenidos de todas las asignaturas estén impartidos e incluso el TFM entregado, con el objetivo de analizar lo más fidedignamente posible el impacto del modelo formativo del Máster
- Cuestionarios del profesorado de EF y formadores de formadores. Son acompañados de una carta de presentación y entregados a los docentes por miembros del grupo de investigación Educación, Salud y Actividad Física: estudios de género de la UDC y UVigo al jefe de departamento de EF de los centros de Educación Secundaria para luego pasar a recogerlos en un plazo estimado de 15 días, pudiendo variar esto en función de las particularidades del centro y/o el momento académico. En el caso de los docentes de enseñanzas universitarias, los cuestionarios son entregados en un sobre cerrado, en mano, en el despacho de cada uno de ellos. En ambos casos se queda a disposición para aclarar y resolver posibles dudas acerca de las cuestiones abordadas en cada dimensión.

2.8. Análisis estadístico de los datos

El análisis de datos se llevó a cabo en diversas etapas. En un primer momento, se elaboró una base de datos en el programa IBM-SPSS Statistics 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*), introduciendo los datos de acuerdo con los registros de las respuestas de los cuestionarios, procediendo a transformar estos en variables. De igual manera, usamos el *software* de análisis cualitativo MAXQDA 12 en aquellas preguntas que requerían una respuesta de carácter abierto. Una vez recogidos y codificados los cuestionarios, se procede a introducir las respuestas de carácter cerrado directamente en la base de datos creada en IBM-SPSS Statistics 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*) y al análisis de las preguntas con respuestas abierta con el MAXQDA 12. Cabe destacar que en el análisis de estas se trabaja con

unidades de codificación, lo que significa que las respuestas de cada participante (alumnado y profesorado) van a ser analizadas, y en función del contenido, existe la posibilidad de que contengan más de una unidad de codificación, motivo por el cual no coincide la muestra objeto de estudio de los tres colectivos con el total de unidades de codificación.

En IBM-SPSS Statistics 25 (*Statistical Package for the Social Sciences*) se realizaron las siguientes pruebas: (1) estadística descriptiva para la caracterización de los participantes en el estudio, mostrada con frecuencias, mientras que para la categorización de los ítems de carácter abierto relativos a “¿cuáles son para usted las finalidades u objetivos de la EF en el currículo escolar?”, se utilizan tanto las frecuencias como los porcentajes; (2) pruebas de Chi-Cuadrado, para comprobar si existe relación de asociación entre las características destacadas sobre las finalidades y objetivos de la EF 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 esas variables (Cramer, 1999).

En MAXQDA 12 se hicieron las pruebas: (1) análisis del contenido temático de los ítems de carácter abierto descritos 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 elaboración de este capítulo responde a la necesidad de llevar a cabo un análisis crítico de los datos recogidos a lo largo de este estudio, desde el punto de vista de los grupos muestrales analizados. Se divide el capítulo en tres estudios principales, siendo el primero de ellos un análisis de las concepciones de cada uno de los grupos muestrales participantes, en el segundo, se busca indagar acerca de la calidad del razonamiento de cada grupo muestral a medida que avanzan en su formación y, finalmente, un estudio de casos, en el cual se examina la evolución de las reflexiones del alumnado identificado a lo largo de los diferentes momentos de la formación inicial.

3.1 Estudio 1. Conocer las concepciones de la cohorte de alumnado que comenzó los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en el año 2013-2014, profesorado de EF en enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores de la UDC y UVigo sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar

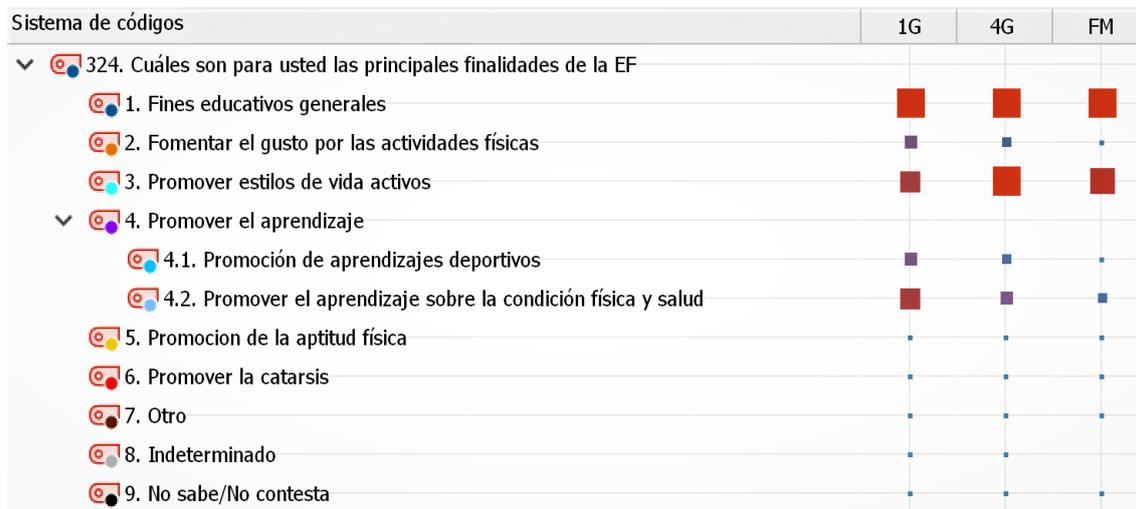
El objetivo de este trabajo fue conocer las concepciones sobre las finalidades y objetivos de la materia de EF en el currículo escolar de Educación Secundaria desde la perspectiva del alumnado en formación inicial (1º Grado, 4º Grado y fin de Máster), profesorado de EF impartiendo docencia en la actualidad en el área de influencia de A Coruña y Pontevedra y formadores de formadores en las facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la UDC y la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la UVigo. La muestra del alumnado en este estudio está formada por 189 participantes en el momento de 1G, 170 participantes en el momento de finalizar el mismo y 39 participantes en el momento de FM. Por su parte, la muestra del profesorado de EF en enseñanzas medias está conformada por 120 docentes y el número de formadores de formadores asciende a un total de 34.

3.1.1. Resultados en función del momento académico del alumnado

Para el alumnado que comenzó sus estudios de Grado en el año 2013-2014 (Tabla 18), el principal objetivo de la EF en el currículo escolar son los *fines educativos generales* (28,8%). A continuación, se encuentran la *promoción de estilos de vida activos* (21,7%) y la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y con la salud* (17,6%). Por el contrario, elementos como *fomentar el gusto por la AF* (8,6%), la *promoción de la aptitud física* (4,2%) y *promover la catarsis* (3,2%), apenas se encuentran en sus respuestas (Figura 4).

Figura 4

Distribución de las unidades de codificación del alumnado en función del momento académico



Una vez que este alumnado se encuentra en 4G (Tabla 18), último curso antes de finalizar su titulación continúa la misma tendencia, siendo la categoría de *fines educativos generales* (38,6%) la más relevante, seguida de la *promoción de estilos de vida activos* (30%). Después de estas, *fomentar el gusto por la AF* (12,6%) es la que adquiere más relevancia, mientras que el resto de las categorías solo aparecen en un 5% o menos de las repuestas.

En el momento que este alumnado acaba sus estudios de Máster (FM), sí se aprecian diferencias respecto a la tendencia de los años anteriores (Tabla 18). En este momento concreto, la categoría *promoción de estilos de vida activos* (38,1%) es la más presente en las respuestas analizadas junto con *fines educativos generales* (31,7%). El resto aparecen con unos porcentajes muy inferiores, puesto que la siguiente categoría en importancia es la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (11,1%) y el resto de las opciones posibles en ningún caso llegan a los 5 puntos porcentuales.

Así, vemos como las dos categorías más presentes en las respuestas del alumnado, independientemente del momento son *fines educativos generales* y *promover estilos de vida activos*. La primera de ellas es la más presente en las respuestas del alumnado de 1G y 4G, aumentando del 28,8% al 38,6%, respectivamente. Sin embargo, en el momento de FM el porcentaje se reduce ligeramente hasta un 31,7%. En el caso de la *promoción de estilos de vida activos*, va en aumento a medida que el alumnado avanza en su formación. Observamos como en 1G alcanza un 21,7%, en 4G llega al 30% y en FM alcanza su punto más alto con un 38,1%. Existe más discordancia en la tercera categoría más destacada, ya que en 1G y FM es la

promoción de aprendizajes relacionados con la condición física, con unos porcentajes bastante similares, mientras que en el alumnado de 4G es fomentar el gusto por la actividad física.

Tabla 18

Distribución de las categorías sobre los objetivos y finalidades de la EF en función del momento

Categoría	1G		4G		FM	
	13-14		16-17		17-18	
	N	%	N	%	N	%
1. Fines educativos generales	90	28,8	86	38,6	20	31,7
2. Fomentar gusto por la AF	27	8,6	28	12,6	2	3,2
3. Promover estilos de vida activos	68	21,7	67	30	24	38,1
4. Promover el aprendizaje						
a. Aprendizajes deportivos	33	10,5	4	1,8	3	4,8
b. Aprendizajes condición física/salud	55	17,6	12	5,4	7	11,1
5. Promoción de la aptitud física	13	4,2	6	2,7	2	3,2
6. Promover la catarsis	10	3,2	3	1,3	2	3,2
7. Otro	4	1,3	5	2,2	2	3,2
8. Indeterminado	6	1,9	8	3,6	0	0
9. No sabe/ no contesta	7	2,2	4	1,8	1	1,6

Nota. EF= Educación Física; 1G= 1º de Grado; 4G= 4º Grado; FM= Fin de Máster; AF= Actividad Física.

3.1.2. Resultados del profesorado de EF y formadores de formadores

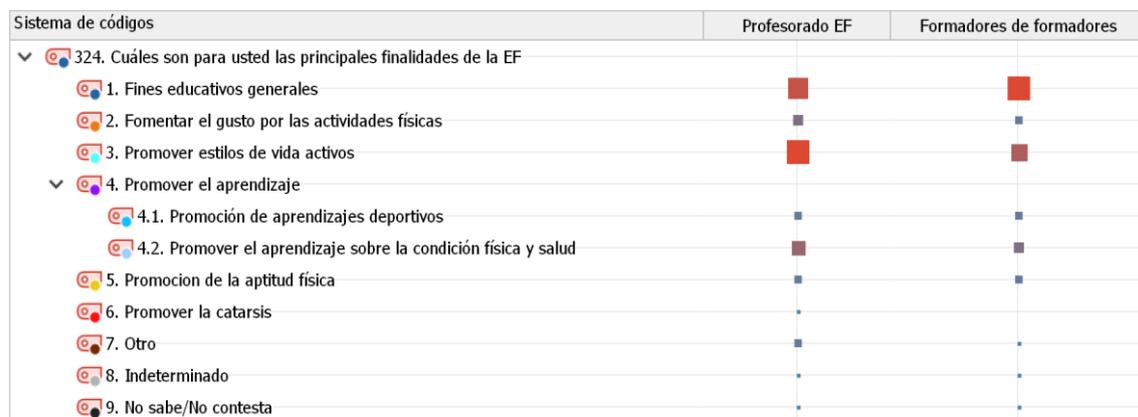
El profesorado de EF en enseñanzas secundarias en las áreas de influencia de las facultades de A Coruña y Pontevedra (Tabla 19) destaca las categorías de *promover estilos de vida activos* (29%) y *fines educativos generales* (26,5), además de *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (17,7%). Categorías como *fomentar el gusto por*

las AF (9,5%), *promover aprendizajes deportivos* (3,7%) y *promover la aptitud física* (5,9%) o *promover la catarsis* (1,8), adquieren poca relevancia entre sus respuestas (Figura 5).

En lo que se refiere a los formadores de formadores, es decir, profesorado del Grado en Ciencias de la AF y del Deporte de las facultades de A Coruña y Pontevedra (Tabla 19), se destacan las categorías de *fines educativos generales* (30,3%) y *promover estilos de vida activos* (27,6%) como las más destacadas. A continuación, *promover el aprendizaje sobre la condición física y la salud* (13,2%), *fomentar el gusto por las AF* (9,5%) y *promover aprendizajes deportivos* (9,2%) aparecen de una forma similar en sus respuestas. Finalmente *promover la aptitud física* (3,9%) y *promover la catarsis* (1,8%), gozan de poco protagonismo entre sus respuestas.

Figura 5

Distribución de las unidades de codificación del profesorado de EF y formadores de formadores



Tanto el profesorado de EF como los formadores de formadores coinciden en señalar los *estilos de vida activos*, los *fines educativos generales* y la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* como las categorías más importantes dentro de sus respuestas, con un porcentaje bastante similar en los dos colectivos. Aun así, vemos que el profesorado de EF resalta la *promoción de estilos de vida activos* sobre los *fines educativos generales*, mientras que en los formadores de formadores sucede el fenómeno contrario.

Tabla 19

Distribución de las categorías sobre los objetivos y finalidades de la EF

Categoría	Profesorado EF		Formadores de formadores	
	2015-16		2015-16	
	N	%	N	%
1. Fines educativos generales	72	26,5	23	30,3
2. Fomentar gusto por las AF	26	9,5	7	9,2
3. Promover estilos de vida activos	79	29	21	27,6
4. Promover el aprendizaje				
a. Aprendizajes deportivos	10	3,7	7	9,2
b. Aprendizajes condición física/salud	48	17,7	10	13,2
5. Promoción de la aptitud física	16	5,9	3	3,9
6. Promover la catarsis	5	1,8	0	0
7. Otro	10	3,7	3	3,9
8. Indeterminado	1	0,4	1	1,3
9. No sabe/ no contesta	5	1,8	1	1,3

Nota. 1G= 1º de Grado; 4G= 4º Grado; FM= Fin de Máster; EF= Educación Física; AF= Actividad Física.

3.1.3. Resultados en función de la institución

Se presentan, a continuación, los resultados de los participantes en el estudio con relación a la institución de pertenencia. En primer lugar, se analizan los resultados del alumnado para, *a posteriori*, analizar los resultados del profesorado de EF y formadores de formadores, tanto de la UDC como de la UVigo.

3.1.3.1. Resultados alumnado

El alumnado de 1G de la UDC (Tabla 20) destaca como categoría principal los *fines educativos generales* (28,6%). A continuación, con una presencia ligeramente inferior en sus respuestas, *promover estilos de vida activos* (20,5%) y *promover aprendizajes relacionados con*

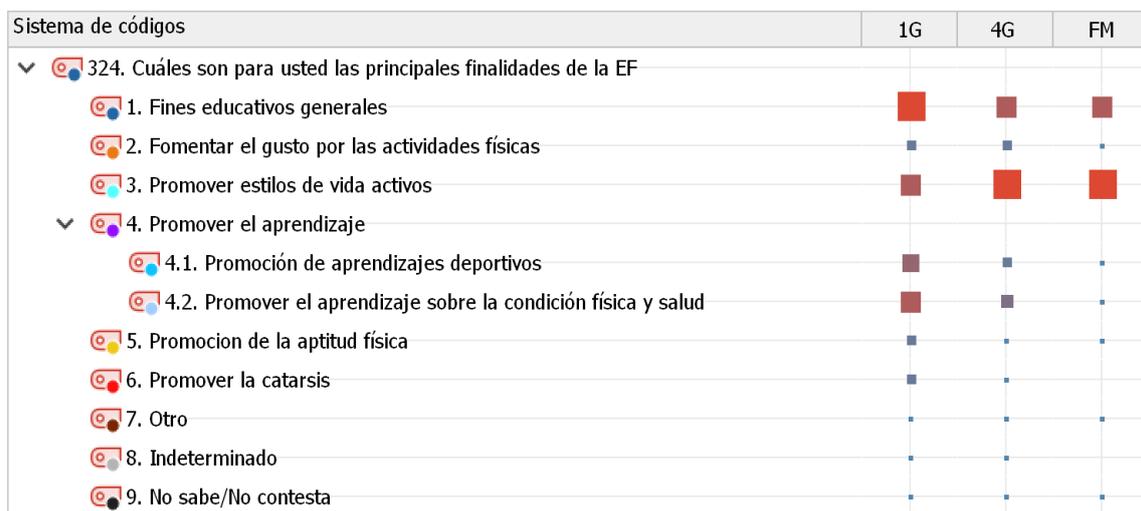
la condición física y la salud (17,4%). Poca importancia le conceden a *fomentar el gusto por la AF* (7,1%) y a la *promoción de la aptitud física* (5,4%), así como a la *promoción de la catarsis* (4%).

Una vez que este alumnado llega a 4G (Tabla 20), las categorías más presentes son la *promoción de estilos de vida activos* (37,7%) y los *fines educativos generales* (31,5%). Con un porcentaje muy inferior se encuentra *fomentar el gusto por la AF* (12,4%), mientras que la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (4,1%), la *promoción de la aptitud física* (3,4%), la *promoción de aprendizajes deportivos* (2%) y la *promoción de la catarsis* (1,4%), tienen una presencia poco relevante.

Una vez finalizada la formación de Máster (FM) en la UDC (Tabla 20), el alumnado pone de manifiesto en sus respuestas que el principal objetivo de la EF debe ser la *promoción de estilos de vida activos* (44,1%). Después de esta, los *fines educativos generales* (29,5%) es la categoría más presente en sus respuestas. El resto, apenas se encuentran en el 6% de las respuestas, por lo que tienen muy poca relevancia.

Figura 6

Distribución de las unidades de codificación del alumnado a lo largo de la formación en la UDC



Se aprecia como las categorías más destacadas por este colectivo a medida que avanzan en su formación tienden a coincidir, aunque de una forma más polarizada cuanto más desarrollada está esta (Figura 6). La *promoción de estilos de vida activos* es la categoría más presente en 4G y FM, mientras que la segunda en importancia en 1G, aumentando paulatinamente su presencia (20,5%, 37,7% y 44,1%, respectivamente). Los *fines educativos generales* aparecen igualmente en los tres momentos analizados, siendo la categoría más presente en 1G y la segunda en 4G y FM, con unos porcentajes muy similares (28,6%, 31,5% y

29,5%). Se encuentran diferencias a la hora de resaltar la promoción de aprendizajes en 1G, tanto relacionados con la condición física y la salud (17,4%) como deportivos (12,1%), puesto que estos pierden presencia en las respuestas de este colectivo tanto en 4G como FM, estando siempre por debajo del 6%.

Tabla 20

Distribución de las categorías sobre los objetivos y finalidades de la EF en la UDC y UVigo

Categoría	1G		4G				FM					
	13-14		16-17				17-18					
	UDC		UVigo		UDC		UVigo		UDC		UVigo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Fines educativos generales	64	28,6	26	29,2	46	31,5	40	51,9	10	29,5	10	34,5
2. Fomentar gusto por las AF	16	7,1	11	12,4	18	12,4	10	13,0	1	2,9	1	3,4
3. Promover estilos de vida activos	46	20,5	22	24,7	55	37,7	12	15,6	15	44,1	9	31,0
4. Promover el aprendizaje												
a. Aprendizajes deportivos	27	12,1	6	6,7	3	2	1	1,3	2	5,9	1	3,4
b. Aprendizajes condición física/salud	39	17,4	16	18,0	6	4,1	6	7,8	2	5,9	5	17,2
5. Promoción de la aptitud física	12	5,4	1	1,1	5	3,4	1	1,3	1	2,9	1	3,4
6. Promover la catarsis	9	4,0	1	1,1	2	1,4	1	1,3	0	0	2	6,9
7. Otro	4	1,8	0	0	5	3,4	0	0	2	5,9	0	0
8. Indeterminado	2	0,9	4	4,7	5	3,4	3	3,9	0	0	0	0
9. No sabe/ no contesta	5	2,2	2	2,4	1	0,7	3	3,9	1	2,9	0	0

Nota. 1G= 1º de Grado; 4G= 4º Grado; FM= Fin de Máster; EF= Educación Física; AF= Actividad Física; UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo.

En lo que se refiere a las respuestas del alumnado que comenzó sus estudios de Grado en el curso 2013-14 en la UVigo (Tabla 20), la categoría con mayor presencia son los *fines educativos generales* (29,2%) y, a continuación, *promover estilos de vida activos* (24,7%). Después de estas dos categorías, *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la*

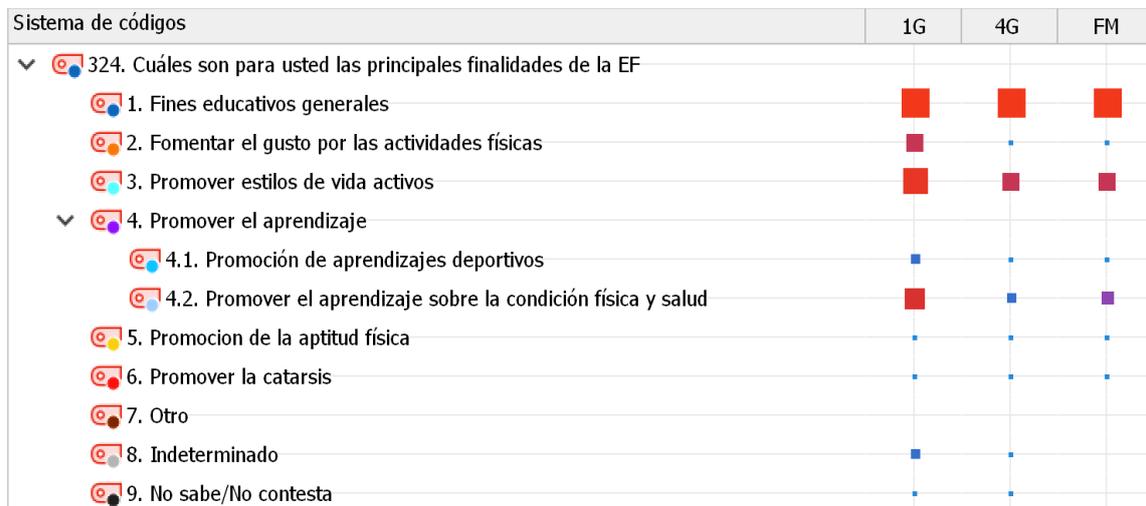
salud (18%) y fomentar el gusto por la AF (12,4%) son las más presentes en sus respuestas. Finalmente, promover aprendizajes deportivos (6,7%), promover la aptitud física (1,1%) y promover la catarsis (1,1%) tienen una presencia muy inferior en sus respuestas con respecto al resto de categorías.

En el momento que este alumnado alcanza 4G (Tabla 20), el objetivo principal de la EF es la promoción de estilos de vida activos (39%), seguido de los *fines educativos generales* (32,6%). La categoría referente a *fomentar el gusto por la AF* (12,8%) goza de una presencia muy inferior a las dos primeras, mientras que la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (4,3%), la *promoción de la aptitud física* (3,6%), la *promoción de aprendizajes deportivos* (2,1%) y *promover la catarsis* (1,2%) apenas se mencionan en sus respuestas.

Cuando alcanzan el final de sus estudios de Máster (FM) en la UVigo (Tabla 20), los *fines educativos generales* (34,5%) y la *promoción de estilos de vida activos* (31%) son las principales categorías recogidas en sus respuestas. A continuación, con una presencia menor, *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (17,2%). El resto de las categorías solo aparece en una o dos respuestas, estando sus porcentajes entre el 3% y el 7%.

Figura 7

Distribución de las unidades de codificación del alumnado a lo largo de la formación en la UVigo



Coincide el alumnado de la UVigo en destacar a lo largo de su formación las categorías *fines educativos generales* y *promoción de estilos de vida activos* como las más presentes en sus respuestas (Figura 7). *Fines educativos generales* es la categoría más presente en las respuestas en los tres momentos de análisis con porcentajes similares en 1G y FM y, destacando, sobre todo, en 4G con un 51,9%. A continuación, la *promoción de estilos de vida activos* es la segunda categoría más presente en todos los momentos de análisis, pasando del 24,7% en 1G, al 15,6% en 4G y aumentando su presencia hasta el 31% en el momento que el alumnado alcanza el momento de fin de Máster (FM).

Finalmente, *promover el gusto por la AF* aparece de una manera similar en 1G (12,4%) y 4G (13%) pero tiene escasa relevancia en FM (3,4%). *Promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* es la tercera categoría que más aparece en 1G (18%) y FM (17,2%) y apenas tiene relevancia en 4G (7,8%), momento en el cual *fomentar el gusto por la AF* es la tercera categoría más presente (13%).

En conclusión, tanto el alumnado de la UDC como el de la UVigo coinciden en señalar, independientemente del momento de análisis, como los principales objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar dos categorías: *fines educativos generales* y *promover estilos de vida activos*.

3.1.3.2. Resultados profesorado EF y formadores de formadores

En lo que se refiere al profesorado de EF en el área de influencia de la Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física de A Coruña (Tabla 21), las categorías con más presencia en sus respuestas (Figura 8) son la promoción de estilos de vida activos (28,3%) y los *fines educativos generales* (25,6%). La siguiente categoría que más se encuentra en las respuestas de este colectivo es la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (17,8%). A continuación, encontramos *fomentar el gusto por la AF* (10,9%) y la *promoción de la aptitud física* (6,4%). Escasa relevancia presenta la *promoción de aprendizajes deportivos* (3,7%) y *promover la catarsis* (1,4%).

Dentro de los resultados de los formadores de formadores de la UDC (Tabla 21), destacan por igual la *promoción de estilos de vida activos* (24,1%) y *fines educativos generales* (24,1%). Seguido de estas, la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (17,2%) y *fomentar el gusto por la AF* (10,4%). Apenas presentes en las respuestas de este colectivo están la *promoción de aprendizajes deportivos* (6,9%) y la *promoción de la aptitud física* (6,9%). No aparece en ninguna respuesta la *promoción de la catarsis* (0%).

Figura 8

Distribución de las unidades de codificación del profesorado de la UDC y formadores de formadores



Tabla 21

Distribución de las categorías sobre los objetivos y finalidades de la EF del profesorado y formadores de formadores en función de la institución de pertenencia

Categoría	Profesorado EF				Formadores de formadores			
	15-16				15-16			
	UDC		UVigo		UDC		UVigo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Fines educativos generales	56	25,6	16	30,2	7	24,1	16	34,0
2. Fomentar gusto por las AF	24	10,9	2	3,8	3	10,4	4	8,5
3. Promover estilos de vida activos	62	28,3	17	32	7	24,1	14	29,8
4. Promover el aprendizaje								
a. Aprendizajes deportivos	8	3,7	2	3,8	2	6,9	5	10,6
b. Aprendizajes condición física/salud	39	17,8	9	16,9	5	17,2	5	10,6
5. Promoción de la aptitud física	14	6,4	2	3,8	2	6,9	1	2,1
6. Promover la catarsis	3	1,4	2	3,8	0	0	0	0
7. Otro	8	3,7	2	3,8	2	6,9	1	2,1

8. Indeterminado	1	0,4	0	0	0	0	1	2,1
9. No sabe/ no contesta	4	1,8	1	1,9	1	3,5	0	0

Nota. EF= Educación Física; AF= Actividad Física; UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo.

En referencia al profesorado de EF en enseñanzas secundarias del entorno de UVigo (Tabla 21), la categoría que más se menciona en sus respuestas es la *promoción de estilos de vida activos* (32%), así como los *fines educativos generales* (30,2%). Después de estas, aparece *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (16,9%) y, el resto de las categorías como son *fomentar el gusto por la AF* (3,8%), *promover aprendizajes deportivos* (3,8%), *promover la aptitud física* (3,8%) y la *promoción de la catarsis* (3,8%) aparecen de igual manera en sus respuestas (Figura 9).

Los formadores de formadores de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la UVigo (Tabla 21) destacan que los *fines educativos generales* (34%) y *promover estilos de vida activos* (29,8%) deben ser los principales objetivos y finalidades de la materia de EF. Con una presencia muy inferior en sus respuestas aparecen la *promoción de aprendizajes*, tanto deportivos (10,6%) como relacionados con la condición física y la salud (10,6%) y *fomentar el gusto por la AF* (8,5%). En apenas una respuesta se menciona la *promoción de la aptitud física* (2,1%) y la *promoción de la catarsis* (0%) no aparece reflejada en ninguna de ellas (Figura 9).

Figura 9

Distribución de las unidades de codificación del profesorado de la UVigo y formadores de formadores

Sistema de códigos	Profesorado EF	Formadores de formadores
324. Cuáles son para usted las principales finalidades de la EF		
1. Fines educativos generales	■	■
2. Fomentar el gusto por las actividades físicas	■	■
3. Promover estilos de vida activos	■	■
4. Promover el aprendizaje		
4.1. Promoción de aprendizajes deportivos	■	■
4.2. Promover el aprendizaje sobre la condición física y salud	■	■
5. Promoción de la aptitud física	■	■
6. Promover la catarsis	■	■
7. Otro	■	■
8. Indeterminado	■	■
9. No sabe/No contesta	■	■

3.1.3.3. Comparativa resultados profesorado y formadores de formadores

Coinciden los resultados tanto del profesorado de EF como de los formadores de formadores al destacar las mismas categorías acerca de lo que deben ser los objetivos y finalidades de la EF, aunque varía el orden en cuanto a la presencia de estas en sus reflexiones.

Se observa como en el colectivo del profesorado de EF la categoría con mayor presencia es la *promoción de estilos de vida activos*, seguido de los *fines educativos generales* y la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, siendo los porcentajes muy similares en las tres categorías.

Por su parte, los formadores de formadores de ambas Facultades señalan que el principal objetivo debe ser los *fines educativos generales*, seguido de la *promoción de estilos de vida activos* y, finalmente, la *promoción de aprendizajes*. En esta última categoría, los formadores de la UDC resaltan los aprendizajes relacionados con la condición física y la salud, mientras que los de la UVigo mencionan por igual los aprendizajes relativos a la condición física y la salud y los aprendizajes deportivos.

3.1.4. Resultados en función del género

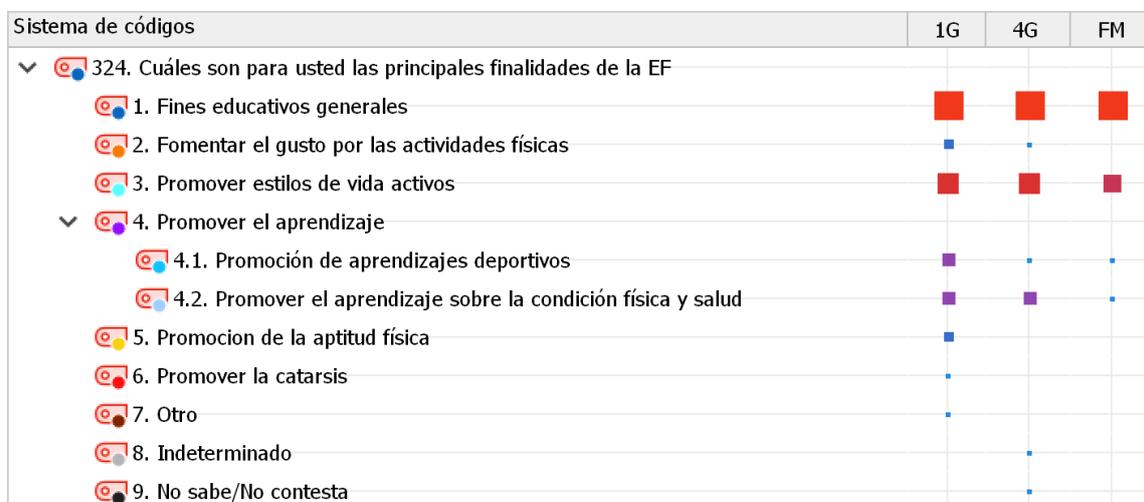
3.1.4.1. Resultados alumnado

Las respuestas de las alumnas de primer curso de Grado (Tabla 22), reflejan que la categoría referente a los fines educativos generales (34,9%) es la más importante respecto a los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar (Figura 10). Seguida de esta, aparece promover estilos de vida saludables (26,7%). Con una frecuencia bastante menor, encontramos promover aprendizajes deportivos (11,6%), fomentar el gusto por la AF (9,3%), promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (9,3%), promover la aptitud física (5,8%) y promover la catarsis (2,3%).

En el momento que estas alumnas se encuentran en 4G (Tabla 22), se aprecia como la categoría que más aparece en sus respuestas son los fines educativos generales (40,5%). Con un porcentaje bastante menor se destaca la promoción de estilos de vida activos (23,8%). A continuación, fomentar el gusto por la AF (14,3%) y promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (9,5%) tienen una presencia muy similar y, finalmente, promover la aptitud física (2,4%) apenas aparece en una respuesta. No se menciona en ninguna de ellas la promoción de aprendizajes deportivos (0%) y promover la catarsis (0%) (Figura 10).

Figura 10

Distribución de las unidades de codificación del alumnado femenino a lo largo del período de formación



En lo que respecta al momento de finalizar los estudios de Máster (Tabla 22), se aprecia que el principal objetivo de la EF debe ser los *finés educativos generales* (47,1%), seguido de *promover estilos de vida activos* (35,3%). Las categorías *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (11,8%) y *promover aprendizajes deportivos* (5,9%) también aparecen, pero con una frecuencia mucho menor. No se hace mención en ningún caso a la *promoción del gusto por la AF* (0%), a la *promoción de la aptitud física* (0%) y la *promoción de la catarsis* (0%) (Figura 10).

Tabla 22

Distribución de las categorías sobre los objetivos y finalidades de la EF en función del género de los estudiantes

Categoría	1G				4G				FM			
	13-14				16-17				17-18			
	F		M		F		M		F		M	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Fines educativos generales	30	34,9	60	26,4	17	40,5	69	38,3	8	47,1	12	26,1
2. Fomentar gusto por la AF	8	9,3	19	8,4	6	14,3	21	11,7	0	0	2	4,3
3. Promover estilos de vida activos	23	26,7	45	19,8	10	23,8	57	31,7	6	35,3	18	39,1
4. Promover el aprendizaje												
a. Aprendizajes deportivos	10	11,6	23	10,1	0	0	4	2,2	1	5,9	2	4,3
b. Aprendizajes condición física/salud	8	9,3	47	20,7	4	9,5	8	4,4	2	11,8	5	10,9
5. Promoción de la aptitud física	5	5,8	8	3,5	1	2,4	5	2,8	0	0	2	4,3
6. Promover la catarsis	2	2,3	8	3,5	0	0	3	1,7	0	0	2	4,3
7. Otro	0	0	4	1,8	0	0	5	2,8	0	0	2	4,3
8. Indeterminado	0	0	6	2,6	1	2,4	7	3,9	0	0	0	0
9. No sabe/ no contesta	0	0	7	3,1	3	7,1	1	0,6	0	0	1	2,2

Nota. 1G= 1º de Grado; 4G= 4º Grado; FM= Fin de Máster; EF= Educación Física; AF= Actividad Física; F= Femenino; M= Masculino.

Por su parte, los alumnos de 1G (Tabla 22) ponen de manifiesto en sus respuestas que las categorías con más relevancia son los fines educativos generales (26,4%), la promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (20,7%) y la promoción de estilos de vida activos (19,8%); categorías como promover aprendizajes deportivos (10,1%) y fomentar el gusto por la AF (8,4%) tienen una presencia menor, mientras que promover la aptitud física (3,5%) y promover la catarsis (3,5%) son las que menos presencia tienen entre las respuestas de este colectivo (Figura 11).

En el momento que estos alumnos alcanzan el último curso de Grado (Tabla 22), las categorías que más aparecen en sus respuestas son fines educativos generales (38,3%) y promover estilos de vida activos (31,7%). A continuación, pero con una presencia muy inferior, se encuentra la categoría fomentar el gusto por la AF (11,7%). Promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (4,4%), promover la aptitud física (2,8%), promover aprendizajes deportivos (2,2%) y promover la catarsis (1,7%) aparecen con muy poca frecuencia en las respuestas de los alumnos de 4G (Figura 11).

Una vez que este grupo alcanza el final de los estudios de Máster (Tabla 22), las categorías más destacadas son promover estilos de vida activos (39,1%) y fines educativos generales (26,1%). Con un porcentaje muy inferior, se encuentra promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (10,9%) y las categorías promover el gusto por la AF (4,3%), promover aprendizajes deportivos (4,3%), promover la aptitud física (4,3%) y promover la catarsis (4,3%) tienen una presencia testimonial (Figura 11).

Figura 11

Distribución de las unidades de codificación del alumnado masculino a lo largo de la formación

Sistema de códigos	1G	4G	FM
324. Cuáles son para usted las principales finalidades de la EF			
1. Fines educativos generales	■	■	■
2. Fomentar el gusto por las actividades físicas	■	■	■
3. Promover estilos de vida activos	■	■	■
4. Promover el aprendizaje			
4.1. Promoción de aprendizajes deportivos	■	■	■
4.2. Promover el aprendizaje sobre la condición física y salud	■	■	■
5. Promoción de la aptitud física	■	■	■
6. Promover la catarsis	■	■	■
7. Otro	■	■	■
8. Indeterminado	■	■	■
9. No sabe/No contesta	■	■	■

3.1.5. Comparativa resultados a lo largo del período de formación

En el momento que el alumnado empieza los estudios de Grado (1G) existe coincidencia en las respuestas de chicos y chicas al señalar los *fines educativos generales* como la categoría más presente. A partir de aquí, se ve cierta discordancia, puesto que las alumnas señalan la *promoción de estilos de vida activos* y los chicos la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* como la segunda categoría más presente en sus respuestas. En tercer lugar, las chicas destacan la *promoción de aprendizajes deportivos* y los chicos la *promoción de estilos de vida saludables* y, a continuación, las chicas destacan *promover el gusto por la AF* y los *aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* mientras que los chicos se decantan por los *aprendizajes deportivos* y *promover el gusto por la AF*. En definitiva, se aprecia como las categorías más presentes en las respuestas de ambos géneros son las mismas, pero con diferente importancia.

Una vez alcanzado el último curso de Grado (4G), sí se aprecia como el género femenino y masculino priorizan las categorías *fines educativos generales* y *promoción de estilos de vida activos* como las más presentes en sus respuestas. A continuación, las chicas resaltan la *promoción de aprendizajes deportivos* y los chicos, por su parte, destacan *promover el gusto por la AF*.

Cuando este alumnado alcanza el momento de finalizar los estudios de Máster (FM), las categorías más presentes en las respuestas de las chicas son fines educativos generales (47,1%) y promover estilos de vida activos (35,3%), siendo la presencia de otras categorías testimonial. Los chicos, ponen en valor promover estilos de vida activos (39,1%) y fines educativos generales (26,1%). Por lo tanto, señalan como categorías principales las mismas, pero concediendo diferente importancia cada colectivo.

3.1.6. Resultados profesorado

Dentro del colectivo de profesoras de EF en enseñanzas secundarias (Tabla 23), los fines educativos generales (29,8%) y promover estilos de vida activos (27,4%) destacan como los principales objetivos y finalidades de la EF (Figura 12). Después de estas dos categorías, promover aprendizajes sobre la condición física y la salud (14,3%) y fomentar el gusto por la AF (10,7%) son los que más relevancia adquieren dentro de sus respuestas. Finalmente, promover la aptitud física (7,1%), promover aprendizajes deportivos (6%) y promover la catarsis (2,4%) apenas están presentes.

Las formadoras de formadores (Tabla 23) destacan promover estilos de vida activos (34,6%) y los fines educativos generales (23,1%) como los elementos más destacados dentro de sus respuestas (Figura 12). Las categorías promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (15,4%) y promover aprendizajes deportivos (11,5%) tienen una relevancia muy similar, mientras que en menor medida vemos fomentar el gusto por la AF (3,8%) y promover la aptitud física (3,8%). No aparece en ninguna de las respuestas mención alguna a promover la catarsis (0%).

Figura 12

Distribución de las unidades de codificación del profesorado de EF femenino y formadoras de formadores

Sistema de códigos	Profesoras EF	Formadoras de formadores
324. Cuáles son para usted las principales finalidades de la EF		
1. Fines educativos generales	■	■
2. Fomentar el gusto por las actividades físicas	■	■
3. Promover estilos de vida activos	■	■
4. Promover el aprendizaje		
4.1. Promoción de aprendizajes deportivos	■	■
4.2. Promover el aprendizaje sobre la condición física y salud	■	■
5. Promoción de la aptitud física	■	■
6. Promover la catarsis	■	■
7. Otro	■	■
8. Indeterminado	■	■
9. No sabe/No contesta	■	■

Tabla 23

Distribución de las categorías sobre los objetivos y finalidades de la EF en función del género del profesorado de EF y formadores de formadores

Categoría	Profesorado EF				Formadores de formadores			
	15-16				15-16			
	F		M		F		M	
	N	%	N	%	N	%	%	%
1. Fines educativos generales	25	29,8	41	24,0	6	23,1	17	34,0
2. Fomentar gusto por las AF	9	10,7	15	8,8	1	3,8	6	12,0
3. Promover estilos de vida activos	23	27,4	51	29,8	9	34,6	12	24,0
4. Promover el aprendizaje								
a. Aprendizajes deportivos	5	6,0	4	2,3	3	11,5	4	8,0
b. Aprendizajes condición física/salud	12	14,3	34	19,9	4	15,4	6	12,0
5. Promoción de la aptitud física	6	7,1	9	5,3	1	3,8	2	4,0
6. Promover la catarsis	2	2,4	3	1,8	0	0	0	0
7. Otro	1	1,2	9	5,3	1	3,8	2	4,0
8. Indeterminado	0	0	1	0,6	0	0	1	2,0
9. No sabe/ no contesta	1	1,2	4	2,3	1	3,8	0	0

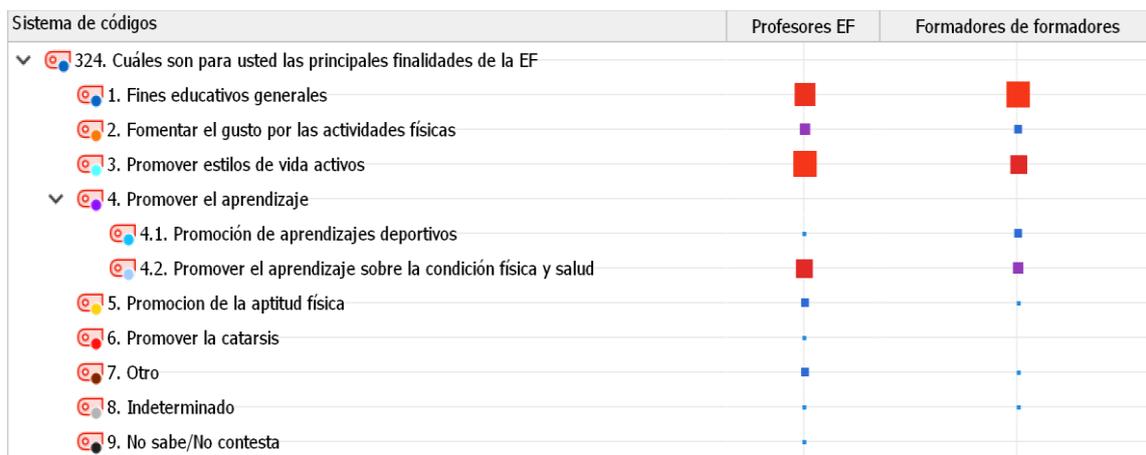
Nota. EF= Educación Física; 1G= 1º de Grado; 4G= 4º Grado; FM= Fin de Máster; AF= Actividad Física; F= Femenino; M= Masculino.

Los profesores de EF (Tabla 23) destacan, sobre todo, tres categorías sobre el resto. La principal finalidad de la EF escolar para ellos sería promover estilos de vida activos (29,8), a continuación, contribuir a la formación integral de los individuos a través de la materia, esto es, fines educativos generales (24%) y, finalmente promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (19,9%). Con una presencia mucho menor en sus respuestas estarían fomentar el gusto por las actividades físicas (8,8%), promover la aptitud física (5,3%), promover aprendizajes deportivos (2,3%) y promover la catarsis (1,8%) (Figura 13).

El colectivo de los formadores de formadores (Tabla 23) destaca entre sus respuestas la categoría de fines educativos generales (34%) y promover estilos de vida activos (24%). A continuación, con una presencia idéntica observamos las categorías fomentar el gusto por la AF (12%) y promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (12%). Promover aprendizajes deportivos (8%) y promover la aptitud física (4%) apenas se encuentran presentes y, en ninguna de las respuestas obtenidas se menciona la promoción de la catarsis (0%) (Figura 13).

Figura 13

Distribución de las unidades de codificación del profesorado de EF masculino y formadores de formadores



3.1.7. Comparativa resultados profesorado EF y formadores de formadores

Dentro del colectivo del profesorado de EF en enseñanzas secundarias, vemos que existe coincidencia a la hora de señalar las categorías más presentes dentro de sus respuestas y con unos porcentajes muy similares. La única diferencia que encontramos reside en que las profesoras aluden con más frecuencia a los fines educativos generales que a la promoción de estilos de vida saludables, mientras que en los profesores sucede el fenómeno contrario. Después de esto, promover aprendizajes sobre la condición física y la salud y promover el gusto por la AF son las categorías más presentes en ambos géneros.

En los formadores de formadores se encuentra un caso similar ya que las categorías más presentes en sus respuestas son promover estilos de vida activos y fines educativos generales. Las respuestas de las formadoras hacen más referencia a la promoción de estilos de vida activos sobre los fines educativos generales mientras que en los formadores sucede lo contrario. A continuación, las respuestas del género femenino ponen en valor la promoción de aprendizajes

relacionados con la condición física y la salud y los aprendizajes deportivos y, el género masculino se decanta por promover el gusto por la AF y promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud.

3.1.8. Relaciones entre los elementos del estudio

Una vez recogidas y analizadas las respuestas del alumnado en formación inicial, profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la EF en el currículo de enseñanzas secundarias, se ha comprobado si existe alguna relación de dependencia entre los atributos seleccionados y las variables del estudio como son el grupo muestral, género e institución de pertenencia de los participantes. Las pruebas estadísticas realizadas para tal efecto se recogen en el Anexo IV.

3.1.8.1. Resultados del alumnado

3.1.8.1.1. Relaciones entre el momento de análisis y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Poniendo el foco de atención en el momento en que se analiza a los encuestados, se puede observar la relación de dependencia existente entre esta variable y la elección de las categorías *promoción de estilos de vida activos*, *promoción de aprendizajes deportivos* y *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*.

En lo que se refiere a la *promoción de estilos de vida activos* (Tabla 24), se puede observar como el alumnado considera con mayor frecuencia este rasgo como relevante una vez que alcanza el momento de fin de Máster, en comparación con los momentos inicial (1G) y final (4G) de su formación de Grado. Analizando la presencia de la mencionada categoría en cada uno de los momentos, al inicio de Grado está presente en el 35,4%, ascendiendo ligeramente hasta el 39,4% en 4G y, finalmente, en el 61,5% de las composiciones al finalizar el Máster. La relación de dependencia entre las variables del estudio es significativa ($p < 0,05$) con un grado de asociación débil ($v = 0,152$).

Tabla 24

Relación entre el momento de análisis del alumnado con la elección de la categoría Promover estilos de vida activos

Momento		Promover estilos de vida activos			X ²	P	V
		No	Sí	Total			
Inicio Grado	Recuento	122	67	189			
	Recuento esperado	114,0	75,0	189,0			
	Residual	8,0	-8,0				
	Residuo estandarizado	,8	-,9				
Final Grado	Recuento	103	67	170			
	Recuento esperado	102,5	67,5	170,0	9,202	0,010	0,152
	Residual	,5	-,5				
	Residuo estandarizado	,0	-,1				
Final Máster	Recuento	15	24	39			
	Recuento esperado	23,5	15,5	39,0			
	Residual	-8,5	8,5				
	Residuo estandarizado	-1,8	2,2				

Nota. X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

Los *aprendizajes deportivos* (Tabla 25) son una categoría que aparece con mayor frecuencia en el alumnado al inicio de Grado (1G), mientras que su aparición disminuye en los momentos más tardíos de la formación inicial (4G y FM). La presencia de esta categoría en los diferentes momentos de análisis es del 17,5% al inicio de Grado, descendiendo al 2,3% al finalizar el mismo y aumentando ligeramente al finalizar el Máster, identificándose en el 7,8% de las composiciones. La relación de dependencia entre las variables mencionadas es significativa ($p < 0,05$) mientras que el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,240$).

Tabla 25

Relación entre el momento de análisis del alumnado con la elección de la categoría Promover aprendizajes deportivos

Momento		Promover aprendizajes deportivos			X ²	P	V
		No	Sí	Total			
Inicio Grado	Recuento	156	33	189	22,861	<0,001	0,240
	Recuento esperado	170,0	19,0	189,0			
	Residual	-14,0	14,0				
	Residuo estandarizado	-1,1	3,2				
Final Grado	Recuento	166	4	170	22,861	<0,001	0,240
	Recuento esperado	152,9	17,1	170,0			
	Residual	13,1	-13,1				
	Residuo estandarizado	1,1	-3,2				
Final Máster	Recuento	36	3	39			
	Recuento esperado	35,1	3,9	39,0			
	Residual	,9	-,9				
	Residuo estandarizado	,2	-,5				

Nota. X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

Los aprendizajes relacionados con la condición física y la salud (Tabla 26) vuelven a ser una categoría con mayor frecuencia de aparición al comienzo de la formación inicial (1G) que en los momentos finales (4G y FM). Calculando la presencia de esta categoría en cada uno de los momentos de análisis, se observa que se encuentra en el 29,6% de las respuestas al inicio de Grado, en el 7,1% al finalizar el mismo y en el 17,9% una vez que el alumnado alcanza el final de Máster. La relación de dependencia entre las variables anteriormente mencionadas es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,274$).

Tabla 26

Relación entre el momento de análisis del alumnado con la elección de la categoría Promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud

Momento		Promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud			X ²	P	V
		No	Sí	Total			
Inicio Grado	Recuento	133	56	189	29,836	<0,001	0,274
	Recuento esperado	153,4	35,6	189,0			
	Residual	-20,4	20,4				
	Residuo estandarizado	-1,6	3,4				
Final Grado	Recuento	158	12	170	29,836	<0,001	0,274
	Recuento esperado	138,0	32,0	170,0			
	Residual	20,0	-20,0				
	Residuo estandarizado	1,7	-3,5				
Final Máster	Recuento	32	7	39			
	Recuento esperado	31,7	7,3	39,0			
	Residual	,3	-,3				
	Residuo estandarizado	,1	-,1				

Nota. X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

3.1.8.1.2. Relaciones entre la institución y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Examinando la muestra del alumnado participante para la elaboración de esta tesis doctoral en función de la institución en la que desarrollan su formación, como son la Facultad de Ciencias de la AF y del Deporte de A Coruña y Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra, se encuentran relaciones de dependencia en las categorías *promoción de estilos de vida activos, promoción de aprendizajes deportivos, promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud y promover la aptitud física.*

La *promoción de estilos de vida activos* aparece con mayor frecuencia en las respuestas del alumnado de la UDC que finaliza la formación de Grado (4G), en comparación con el resto de los momentos de análisis cuando se asocia a la institución de pertenencia de los participantes.

La relación de dependencia entre estas dos variables es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,364$) (Tabla 27).

Analizando la presencia de la citada categoría, se observa como en la UDC, al inicio de Grado, un 36,3% de las respuestas hacen alusión a promover estilos de vida activos, siendo un 53,9% en el momento de finalizar el Grado y un 62,5% al finalizar el Máster. Por su parte, en la UVigo, al inicio de Grado se refleja en un 33,8% de las composiciones, en el 17,6% al finalizar el mismo y en el 60% al finalizar el Máster.

Tabla 27

Relación entre la institución del alumnado con la elección de la categoría Promover estilos de vida activos

Momento		Promover estilos de vida activos					X ²	P	V
		No	Sí	Total					
Inicio Grado	Universidad	Recuento	79	45	124	0,111	0,739	0,024	
		UDC Recuento esperado	80,0	44,0	124,0				
		Residual	-1,0	1,0					
		Residuo estandarizado	-,1	,2					
	UVIGO	Recuento	43	22	65				
		Recuento esperado	42,0	23,0	65,0				
		Residual	1,0	-1,0					
		Residuo estandarizado	,2	-,2					
		Final Grado	Recuento	47	55				102
			UDC Recuento esperado	61,8	40,2				102,0
Residual	-14,8		14,8						
Residuo estandarizado	-1,9		2,3						
UVigo	Recuento		56	12	68				
	Recuento esperado		41,2	26,8	68,0				
	Residual	14,8	-14,8						
	Residuo estandarizado	2,3	-2,9						
Final Máster	Universidad	Recuento	9	15	24	0,024	0,876	0,025	
		UDC Recuento esperado	9,2	14,8	24,0				
		Residual	-,2	,2					
		Residuo estandarizado	-,1	,1					
	UVIGO	Recuento	6	9	15				
		Recuento esperado	5,8	9,2	15,0				
		Residual	,2	-,2					
		Residuo estandarizado	,1	-,1					

Nota. UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo; X^2 = Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

En referencia a la *promoción de aprendizajes deportivos* (Tabla 28), se aprecia como en las respuestas del alumnado analizado de la UDC aparece con mayor frecuencia esta categoría en el momento de iniciar el Grado (1G), no dándose el mismo fenómeno en el caso en la UVigo, ni en los momentos finales de la formación inicial (4G y FM) en ambas instituciones. La relación de dependencia entre estas dos variables es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,157$).

Al analizar la presencia de esta categoría, se observa como en la UDC, al inicio de Grado, un 21,8% de las respuestas hacen alusión a promover aprendizajes deportivos, siendo únicamente el 2,9% en el momento de finalizar el Grado y un 8,3% al finalizar el Máster. Por su parte, en la UVigo, las repuestas que contienen esta categoría son el 9,2%, 1,5% y el 6,7% en los momentos de inicio de Grado, final de Grado y final de Máster, respectivamente.

Tabla 28

Relación entre la institución del alumnado con la elección de la categoría Promover aprendizajes deportivos

Momento				Promover aprendizajes deportivos			X ²	P	V
				No	Sí	Total			
Inicio Grado	Universidad		Recuento	97	27	124	4,656	0,031	0,157
			Recuento esperado	102,3	21,7	124,0			
		UDC	Residual	-5,3	5,3				
			Residuo estandarizado	-,5	1,1				
	UVigo		Recuento	59	6	65			
			Recuento esperado	53,7	11,3	65,0			
			Residual	5,3	-5,3				
			Residuo estandarizado	,7	-1,6				
Final Grado	Universidad		Recuento	99	3	102	0,384	0,535	0,048
			Recuento esperado	99,6	2,4	102,0			
		UDC	Residual	-,6	,6				
			Residuo estandarizado	-,1	,4				
	UVIGO		Recuento	67	1	68			
			Recuento esperado	66,4	1,6	68,0			
			Residual	,6	-,6				
			Residuo estandarizado	,1	-,5				
Final Máster	Universidad		Recuento	22	2	24	0,036	0,849	0,030
			Recuento esperado	22,2	1,8	24,0			
		UDC	Residual	-,2	,2				
			Residuo estandarizado	,0	,1				
	UVIGO		Recuento	14	1	15			
			Recuento esperado	13,8	1,2	15,0			
			Residual	,2	-,2				
			Residuo estandarizado	,0	-,1				

Nota. UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo; X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

Centrándose en la categoría *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (Tabla 29), se observa como el alumnado de FM de la UVigo la considera con mayor frecuencia, no apreciándose esto mismo en sus homólogos de la UDC o el resto de los momentos analizados en ambas instituciones. La relación de dependencia entre estas dos variables es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,317$).

Contrastando la presencia de esta categoría en cada uno de los momentos de análisis, se observa como en la UDC, en el momento de comenzar el Grado, se hace alusión a la promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud en un 32,3% de las respuestas, descendiendo notablemente hasta el 5,9% al finalizar el Grado y al 8,3% en el momento de final de Máster. En lo que refiere a la UVigo, la mencionada categoría se encuentra en un 24,6% de las respuestas al inicio del Grado, en un 8,8% al finalizar el mismo y en un 33,3% al finalizar la formación de Máster.

Tabla 29

Relación entre la institución del alumnado con la elección de la categoría Promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud

Momento			Promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud			X ²	P	V	
			No	Sí	Total				
Inicio Grado	Universidad	UDC	Recuento	84	40	124	1,195	0,274	0,080
			Recuento esperado	87,3	36,7	124,0			
			Residual	-3,3	3,3				
			Residuo estandarizado	-,3	,5				
		UVIGO	Recuento	49	16	65			
			Recuento esperado	45,7	19,3	65,0			
			Residual	3,3	-3,3				
			Residuo estandarizado	,5	-,7				
Final Grado	Universidad	UDC	Recuento	96	6	102	0,538	0,463	0,056
			Recuento esperado	94,8	7,2	102,0			
			Residual	1,2	-1,2				
			Residuo estandarizado	,1	-,4				
		UVIGO	Recuento	62	6	68			
			Recuento esperado	63,2	4,8	68,0			
			Residual	-1,2	1,2				
			Residuo estandarizado	-,2	,5				
Final Máster	Universidad	UDC	Recuento	22	2	24	3,917	0,048	0,317
			Recuento esperado	19,7	4,3	24,0			
			Residual	2,3	-2,3				
			Residuo estandarizado	,5	-1,1				
		UVigo	Recuento	10	5	15			
			Recuento esperado	12,3	2,7	15,0			
			Residual	-2,3	2,3				
			Residuo estandarizado	-,7	1,4				

Nota. UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo; X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

Finalmente, la categoría *promover la aptitud física* (Tabla 30) aparece con mayor frecuencia en las respuestas del alumnado de 1G de la UDC, mientras que disminuye en el momento de inicio de Grado en la UVigo. Una vez que el alumnado llega a los momentos finales de la formación inicial (4G y FM), aparece con menor frecuencia en lo que se refiere a los

objetivos y finalidades de la EF. La relación de dependencia entre estas dos variables es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,153$).

La presencia de esta categoría en los diferentes momentos analizados es de un 9,7% al inicio de Grado, 4,9% al finalizar este y 4,2% al finalizar al Máster, en lo que se refiere a la UDC. El alumnado de la UVigo, la refleja en el 1,5% de las respuestas al inicio y final de Grado y en un 6,7% al final de Máster.

Tabla 30

Relación entre la institución del alumnado con la elección de la categoría Promover la aptitud física

Momento			Promover la aptitud física			X ²	P	V		
			No	Sí	Total					
Inicio Grado	Universidad	Recuento	112	12	124	4,410	0,036	0,153		
		UDC	Recuento esperado	115,5	8,5				124,0	
		Residual	-3,5	3,5						
		Residuo estandarizado	-,3	1,2						
		UVigo	Recuento	64	1				65	
		Recuento esperado	60,5	4,5	65,0					
	Residual	3,5	-3,5							
	Residuo estandarizado	,4	-1,6							
	Final Grado	Universidad	Recuento	97	5	102	1,411	0,235	0,091	
			UDC	Recuento esperado	98,4	3,6				102,0
			Residual	-1,4	1,4					
		Residuo estandarizado	-,1	,7						
UVIGO		Recuento	67	1	68					
Recuento esperado		65,6	2,4	68,0						
Residual	1,4	-1,4								
Residuo estandarizado	,2	-,9								
Final Máster	Universidad	Recuento	23	1	24	0,119	0,731	0,055		
		UDC	Recuento esperado	22,8	1,2				24,0	
		Residual	,2	-,2						
	Residuo estandarizado	,0	-,2							
	UVIGO	Recuento	14	1	15					
	Recuento esperado	14,2	,8	15,0						
Residual	-,2	,2								
Residuo estandarizado	-,1	,3								

Nota. UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo; X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

3.1.8.1.3. Relaciones entre el género y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Analizando la muestra participante en el estudio en función del género, se encuentra relación de dependencia entre este y las categorías *fines educativas generales* y *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*.

En lo que concierne a los *fines educativos generales* (Tabla 31) se aprecia como se trata de una categoría que aparece con mayor frecuencia en las respuestas del alumnado femenino en el momento de FM, no observándose esto en ningún otro momento de los analizados. La relación de dependencia entre las variables anteriormente mencionadas es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,035$).

Al analizar la presencia de la categoría anteriormente mencionada, en el género masculino se observa como al inicio de Grado se encuentra en un 43,2% de las respuestas, en un 51,1% al finalizar el Grado y en un 41,4% al finalizar el Máster. Por su parte, en el género femenino, la distribución de la presencia de esta categoría es de un 58% y un 48,6% al inicio y final de Grado, respectivamente, mientras que está presente en el 80% de las respuestas del alumnado al finalizar el Máster.

Tabla 31

Relación entre el género del alumnado con la elección de la categoría Fines educativos generales

Momento			Fines educativos generales						
			No	Sí	Total	X ²	P	V	
Inicio Grado	Género	Masculino	Recuento	79	60	139	3,248	0,072	0,131
			Recuentoesperado	73,5	65,5	139,0			
			Residual	5,5	-5,5				
			Residuo estandarizado	,6	-,7				
	Femenino	Recuento	21	29	50				
		Recuentoesperado	26,5	23,5	50,0				
		Residual	-5,5	5,5					
		Residuo estandarizado	-1,1	1,1					
Final Grado	Género	Masculino	Recuento	66	69	135	0,072	0,789	0,021
			Recuentoesperado	66,7	68,3	135,0			
			Residual	-,7	,7				
			Residuo estandarizado	-,1	,1				
	Femenino	Recuento	18	17	35				
		Recuentoesperado	17,3	17,7	35,0				
		Residual	,7	-,7					
		Residuo estandarizado	,2	-,2					
Final Máster	Género	Masculino	Recuento	17	12	29	4,439	0,035	0,337
			Recuentoesperado	14,1	14,9	29,0			
			Residual	2,9	-2,9				
			Residuo estandarizado	,8	-,7				
	Femenino	Recuento	2	8	10				
		Recuentoesperado	4,9	5,1	10,0				
		Residual	-2,9	2,9					
		Residuo estandarizado	-1,3	1,3					

Nota. X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

Al hacer referencia a la categoría *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (Tabla 32), el alumnado masculino al inicio de Grado (1G) considera con mayor frecuencia este atributo. La relación de dependencia entre estas dos variables es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,179$).

Al analizar la presencia de la categoría *finés educativos generales*, en el género masculino se observa como al inicio de Grado se encuentra en un 34,5% de las respuestas, en un 5,9% al finalizar el Grado y en un 17,2% al finalizar el Máster. Por su parte, en el género femenino, la distribución de esta categoría es de un 16% al inicio de Grado, 11,4% al finalizar el mismo y un 20% en el momento de fin de Máster.

Tabla 32

Relación entre el género del alumnado con la elección de la categoría Promoción de aprendizajes sobre la condición física y la salud

Momento			Promoción de aprendizajes sobre la condición física y la salud			X ²	P	V	
			No	Sí	Total				
Inicio Grado	Género	Masculino	Recuento	91	48	139	6,057	0,014	0,179
		Recuento esperado	97,8	41,2	139,0				
		Residual	-6,8	6,8					
		Residuo estandarizado	-,7	1,1					
	Femenino	Recuento	42	8	50				
		Recuento esperado	35,2	14,8	50,0				
		Residual	6,8	-6,8					
		Residuo estandarizado	1,1	-1,8					
Final Grado	Género	Masculino	Recuento	127	8	135	1,283	0,257	0,087
		Recuento esperado	125,5	9,5	135,0				
		Residual	1,5	-1,5					
		Residuo estandarizado	,1	-,5					
	Femenino	Recuento	31	4	35				
		Recuento esperado	32,5	2,5	35,0				
		Residual	-1,5	1,5					
		Residuo estandarizado	-,3	1,0					
Final Máster	Género	Masculino	Recuento	24	5	29	0,038	0,845	0,031
		Recuento esperado	23,8	5,2	29,0				
		Residual	,2	-,2					
		Residuo estandarizado	,0	-,1					
	Femenino	Recuento	8	2	10				
		Recuento esperado	8,2	1,8	10,0				
		Residual	-,2	,2					
		Residuo estandarizado	-,1	,2					

Nota. X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

3.1.8.2. Resultados profesorado

3.1.8.2.1. Relaciones entre el ámbito docente y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Al verificar si existe relación entre el ámbito donde los docentes desarrollan su labor profesional y las diferentes categorías presentes en la cuestión que aborda los objetivos y finalidades de la EF escolar, se encuentra una sola categoría con diferencias estadísticamente significativas en las respuestas como es la *promoción de aprendizajes deportivos* (Tabla 33). La presente categoría se encuentra en el 20,6% de las respuestas de los docentes universitarios, mientras que desciende a un 8,4% en el caso del profesorado en enseñanzas medias. La relación de dependencia entre estos dos elementos es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,162$).

Tabla 33

Relación entre el ámbito docente del profesorado con la elección de la categoría Promoción de aprendizajes deportivos

Ámbito docente		Promoción de aprendizajes deportivos			X ²	P	V
		No	Sí	Total			
Docente universitario	Recuento	27	7	34	4,052	0,44	0,162
	Recuento esperado	30,2	3,8	34,0			
	Residual	-3,2	3,2				
	Residuo estandarizado	-,6	1,7				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Recuento	110	10	120	4,052	0,44	0,162
	Recuento esperado	106,8	13,2	120,0			
	Residual	3,2	-3,2				
	Residuo estandarizado	,3	-,9				

Nota. X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

3.1.8.2.2. Relaciones entre la institución y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Analizando la muestra del colectivo del profesorado en función de la institución a la que pertenece, solamente se encuentra relación en la categoría *fomentar el gusto por la AF* (Tabla 34), para la que se observan diferencias estadísticamente significativas en las respuestas en función del área de influencia institucional a la que pertenece el profesorado de EF en enseñanzas secundarias. Amén de esto, se puede observar como la categoría en cuestión está presente en el 25,8% de las respuestas del profesorado del área de influencia de la UDC, mientras que solamente en el 7,4% de las respuestas del profesorado de la UVigo. La relación de dependencia entre estos dos elementos es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,186$).

Tabla 34

Relación entre la institución del profesorado con la elección de la categoría Fomentar el gusto por la AF

Ámbito docente		Fomentar el gusto por las actividades físicas			X ²	P	V	
		No	Sí	Total				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	A Coruña	Recuento	69	24	93	4,174	0,041	0,186
		Recuento esperado	72,9	20,2	93,0			
		Residual	-3,9	3,8				
		Residuo estandarizado	-,5	,9				
	Pontevedra	Recuento	25	2	27			
		Recuento esperado	21,2	5,9	27,0			
		Residual	3,8	-3,9				
		Residuo estandarizado	,8	-1,6				

Nota. X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

3.1.8.2.3. Relaciones entre el género y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Al comprobar la muestra participante del colectivo del profesorado en función del género, solo se encuentra relación con la categoría *finés educativos generales* (Tabla 35), en el colectivo del profesorado de EF perteneciente al género femenino, para el que se observan diferencias estadísticamente significativas. Esta categoría se encuentra en el 49,4% de las respuestas reflejadas por los participantes del género masculino, mientras que en el caso de los participantes del género femenino se eleva hasta un 80,6%. La relación de dependencia entre estos dos elementos es significativa ($p < 0,05$) y el grado de asociación entre las variables es bajo ($v = 0,334$).

Tabla 35

Relación entre el género del profesorado con la elección de la categoría Fines educativos generales

Ámbito docente			Fines educativos generales			X ²	P	V
			No	Sí	Total			
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Masculino	Recuento	42	41	83	13,393	0,001	0,334
		Recuento esperado	33,2	49,8	83,0			
		Residual	8,8	-8,8				
		Residuo estandarizado	1,5	-1,2				
	Femenino	Recuento	6	25	31			
		Recuento esperado	12,4	18,6	31,0			
		Residual	-6,4	6,4				
		Residuo estandarizado	-1,8	1,5				

Nota. X²= Ji Cuadrado; P= Nivel de significación; V= V de Cramer.

3.2. Estudio 2. Analizar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar

El objetivo de este estudio va a ser analizar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre las finalidades y objetivos de la materia de EF en el currículo escolar. Los elementos contextuales que forman parte de este estudio van a ser el momento en el que se analiza el pensamiento del alumnado en formación inicial (inicio de Grado, final de Grado y final de Máster), el grupo muestral al que pertenece cada participante que participa en el estudio (alumnado en formación y profesorado en ejercicio, tanto en enseñanzas medias como universitarias), género de los participantes e institución a la que pertenecen. En este último punto, cabe destacar que el profesorado de EF en enseñanzas secundarias se adscribe a la Facultad de A Coruña (UDC) o Pontevedra (UVigo) en función de la proximidad de estas, siendo susceptibles de recibir alumnado en prácticas de una u otra institución. La muestra del alumnado en este estudio está formada por 189 participantes en el momento de 1G, 170 participantes en el momento de finalizar el mismo y 39 participantes en el momento de FM. Por su parte, la muestra del profesorado de EF en enseñanzas medias está conformada por 120 docentes y el número de formadores de formadores asciende a un total de 34. Su distribución en cuanto al género e institución se presenta en el apartado correspondiente al marco metodológico.

Se analizaron las respuestas dadas por cada colectivo a la pregunta de respuestas abierta “¿cuál es para ti el papel (objetivos, finalidades) de la Educación Física en el currículo escolar?”, perteneciente a la dimensión III del cuestionario utilizado para cada grupo muestral, denominada “*concepciones de la actividad profesional*”. Una vez codificadas las respuestas obtenidas, se puede observar como la calidad del discurso varía notablemente en función del puesto que ocupa cada encuestado, existiendo un mayor razonamiento y desarrollo del discurso por parte del profesorado. No se observa esto mismo a medida que el alumnado progresa dentro de las enseñanzas universitarias.

3.2.1. Resultados en función del momento académico

3.2.1.1. Resultados alumnado

A lo largo de todo el proceso de formación del alumnado se observan variaciones a medida que avanzan en los cursos de Grado y llegan al final de la formación de Máster (Tabla 36). En todos los casos la mayoría de las respuestas contienen entre 1 y 2 unidades de codificación, estando cerca del 90% de las respuestas en este rango. Cabe resaltar que el

porcentaje de respuestas que solo contienen 1 unidad de codificación va en aumento a medida que el alumnado avanza en su formación, siendo el 45,5% en 1G, ligeramente superior en 4G (52,9%) y alcanzando un 64,1% en el momento de fin de Máster (FM). El proceso inverso sucede en las respuestas que contienen 2 unidades de codificación. Al comenzar los estudios de Grado (1G) hay un 37% de las respuestas que contienen 2 unidades de codificación; este porcentaje desciende hasta el 31,8% en el momento que finalizan la mencionada formación (4G) y cae hasta el 23% en el momento de fin de Máster (FM). En el caso de las respuestas que contienen 3 unidades de codificación, se aprecia como en los momentos de 1G y 4G, hay un porcentaje muy similar (12,2% y 11,2%, respectivamente) y decrece en las respuestas del alumnado al finalizar la formación de Máster (FM) hasta el 7,7%. Las respuestas que contienen entre 4 y 6 unidades de codificación son, en todos los momentos analizados, inferiores al 3% del total.

Tabla 36

Distribución de las unidades de codificación del alumnado en función del momento académico

Unidades de codificación	1G		4G		FM	
	13-14		16-17		17-18	
	N	%	N	%	N	%
1	86	45,5	90	52,9	25	64,1
2	70	37	54	31,8	9	23
3	23	12,2	19	11,2	3	7,7
4	3	1,6	1	0,6	1	2,6
5	0	0	1	0,6	0	0
6	0	0	1	0,6	0	0
NS/NC	7	3,7	4	2,3	1	2,6

Nota. 1G= 1º de Grado; 4G= 4º Grado; FM= Fin de Máster; NS/NC= no sabe o no contesta

Por lo tanto, al analizar el conjunto del alumnado a lo largo de todo el período formativo, podemos afirmar que no existen cambios significativos ya que la mayoría de sus respuestas contienen entre 1 y 2 unidades de codificación en todos los casos. Aun así, cabría esperar que a medida que avanzan en los cursos y van recibiendo la formación establecida para cada uno de ellos, sus respuestas incluyesen un mayor abanico de finalidades y objetivos de la materia, pero no solo no es así, sino que existe una simplificación de las respuestas, como se aprecia en el

aumento de los porcentajes de las respuestas que solo contienen 1 unidad de codificación en detrimento de las que contienen 2 unidades de codificación.

El alumnado de 1G tiende a redactar respuestas con mensajes cortos y sin profundizar mucho a la hora de explicar su punto de vista acerca del cometido de la cuestión. Esto se traduce en enunciados básicos como pueden ser:

“Conseguir promover un estilo de vida saludable, algo fundamental para los niños”. (1G_UDC_2013-14_23).

“Enseñar la relación entre las personas, así como, otros muchos valores a través del deporte”. (1G_UVigo_2013-14_10).

En estos dos ejemplos, se observa cómo solo existe una unidad de codificación en cada uno de ellos. En el primero, *promover estilos de vida activos*, incidiendo en que es “algo fundamental para los niños”. El segundo, los clasificaríamos dentro de la categoría *finés educativos generales*, puesto que se centra en las relaciones interpersonales del alumnado y la adquisición de otros valores a través del deporte, pero sin especificar cuáles ni cómo debe ser este proceso.

“El objetivo principal de la EF en estas etapas debe ser propiciar una actitud positiva del alumnado hacia la práctica de actividad física y/o deporte en el presente y el gusto por estos para su continuidad en el futuro”. (1G_UVigo_2013-14_27).

“Creo que es una asignatura fundamental no solo por el hecho del descanso (mental) de los niños, que es lo que todo el mundo piensa, sino que los niños desarrollen muchas capacidades con el deporte. Aprender a competir, a compartir, a divertirse, a relacionarse...” (1G_UDC_2013-14_14).

Dentro de estas dos respuestas, se pueden reconocer dos unidades de codificación en cada una de ellas, añadiendo una ligera justificación sobre del porqué de la respuesta, dado que se introduce una pequeña explicación y se proporcionan ejemplos concretos de los elementos a los que se hace referencia. En el primer enunciado, están presentes las categorías (1) *promover estilos de vida saludables*, argumentando que desde la materia de EF se debe propiciar una actitud positiva hacia la práctica de AF y el deporte en el presente y, (2) *fomentar el gusto por la AF*, aludiendo a este aspecto como un elemento clave para que la práctica se prolongue en el tiempo. En el segundo enunciado también se encuentran dos unidades de codificación, en este

caso (1) la *promoción de la catarsis*, puesto que la asignatura de EF realiza una función de descanso mental del alumnado dentro del horario lectivo y (2) *fines educativos generales*, haciendo referencia a que a través de la EF se van a desarrollar aspectos como la relación con otras personas, aprender a compartir o ser partícipe de una competición, con lo que esto conlleva.

“Conseguir que los niños/as tomen conciencia de los beneficios que les puede aportar el ejercicio y la actividad física, así como demostrar que puede ser muy divertido y un agente socializador”. (1G_UDC_2013-14_30).

Siguiendo la misma tónica en cuanto a la calidad del razonamiento de los ejemplos anteriores, ciñéndose a enumerar las finalidades que el participante considera y sin profundizar en la explicación, esta respuesta contiene tres unidades de codificación: (1) *promover estilos de vida activos*, dado que se hace referencia a los beneficios que puede aportar el ejercicio y la AF; (2) *fomentar el gusto por la AF*, argumentando que esta puede ser muy divertida y (3) *fines educativas generales*, manifestando que la práctica de AF es un agente socializador, contribuyendo a la formación integral del individuo. Por lo tanto, el aumento del número de unidades de codificación presentes en las respuestas del alumnado de 1G no siempre se traduce en un aumento de la calidad del razonamiento, sino que habitualmente sigue un mismo patrón, independientemente del número de categorías contenidas en el enunciado.

Las respuestas del alumnado una vez que alcanza el final de sus estudios de Grado (4G), contienen entre una y dos unidades de codificación en la mayoría de los casos (Tabla 36), tal y como sucedía al comenzar su formación universitaria. Cabía esperar que después de recibir 4 años de formación, el colectivo analizado proporcionara unas respuestas con un mayor nivel de reflexión, pero una vez alcanzado el final de los estudios de Grado, aumentan las respuestas que contienen una unidad de codificación y se reducen ligeramente aquellas que presentan dos unidades, tal y como se refiere en líneas pretéritas. Así, vemos como más de la mitad de las respuestas a la cuestión referida en este estudio, contienen una sola unidad, lo que se traduce en mensajes cortos y que apenas profundizan, tal y como ocurría al inicio del Grado (1G).

“Crear hábitos de vida saludable”. (4G_UDC_2016-17_87).

“Comprender la práctica de AF como una necesidad para mantenerse sanos”.
(4G_UVigo_2016-17_66).

“Formación global del alumno”. (4G_UVigo_2016-17_50).

Estas tres sentencias recogen únicamente una unidad de codificación, dando una respuesta muy genérica a la cuestión. Las dos primeras hacen hincapié en la *promoción de estilos de vida activos* a través de la materia, mientras que el tercer ejemplo hace referencia a los fines educativos generales, sin explicitar como se debe abordar esta temática. Sin embargo, también se encuentran respuestas con una sola unidad de codificación pero que demuestran un discurso con un mayor nivel de elaboración como puede ser la que se muestra a continuación. Esta le atribuye a la asignatura de EF la consecución de unos fines educativos generales, como son las actitudes y los valores de un individuo, favoreciendo a la formación integral de este.

“La EF tiene que ser una educación integral basada en valores y actitudes cuyo objetivo es potenciar las capacidades del ser humano. Educar a través del movimiento.” (4G_UVigo_2016-17_4).

Un aumento del número de segmentos codificados, al igual que sucedía al inicio de Grado, no lleva consigo unas respuestas más completas en cuanto a la calidad del discurso, sino que se sigue el mismo patrón, manteniendo la estructura de enumerar y no profundizar en la explicación.

“Fomentar hábitos saludables y conocimientos básicos para una correcta práctica deportiva, siempre enfocada a la calidad de vida.” (4G_UDC_2016-17_18).

“Que los alumnos interioricen la importancia de hacer deporte, y que se pueda realizar de forma divertida.” (4G_UDC_2016-17_36).

“Hacer que tanto alumnos/as desarrollen las habilidades básicas necesarias para afrontar el día a día sin dificultad, además de mejorar la condición física de cada uno”. (4G_UVigo_2016-17_11).

Los tres enunciados anteriores contienen dos unidades de codificación. En el primero de ellos se hace referencia a (1) la *promoción de estilos de vida activos*, alegando el fomento de hábitos saludables y (2) la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, resaltando que estos van a ser fundamentales para poder llevar a cabo la práctica de forma correcta. En la segunda de las respuestas, vemos como las finalidades de la EF en el currículo escolar serían (1) la *promoción de estilos de vida activos*, ya que se menciona la importancia de realizar actividades deportivas y (2) *fomentar el gusto por la AF*, aludiendo a la realización de esta de una forma divertida. Finalmente, en la tercera de las respuestas recogidas, se menciona (1) los *fines educativos generales*, puesto que el alumnado deberá desarrollar una

serie de habilidades para su día a día y (2) la *promoción de la aptitud física*, ya que a través de la materia se va a buscar una mejora de la condición física.

“Imprescindible, ya que es una edad clave para conseguir evitar el sedentarismo, formar en su totalidad al alumnado, tanto a nivel emocional como físico y conseguir la adherencia a la actividad física a nivel extraescolar”. (4G_UVigo_2016-17_6).

Sí se aprecia una calidad de razonamiento ligeramente superior en este ejemplo de respuesta. Al igual que en el último párrafo, se trata de un enunciado que contiene dos unidades de codificación, con la diferencia de que se trata de un relato que profundiza más en la cuestión. Se observan las categorías (1) *promover estilos de vida activos*, especificando que se trata de edades fundamentales para conseguir adherencia a la práctica de AF y evitar el sedentarismo, haciendo hincapié en conseguir la adherencia a la práctica fuera del centro escolar y, (2) *finés educativos*, puesto que la EF va a ser partícipe en la formación del individuo, contribuyendo tanto a nivel físico como emocional.

“Inculcar buenos hábitos y gusto por la AF además del respeto e interacción por los compañeros”. (4G_UVigo_2016-17_34).

“– Concienciar a los alumnos de los beneficios de la práctica deportiva. – Crear hábitos de vida saludable. – Desarrollar capacidades físicas básicas. – Ayudar al buen desarrollo a nivel de relaciones entre alumnos, fomentar inclusión, respeto, etc.”. (4G_UDC_2016-17_17).

“Educar a los niños y niñas para que su vida cotidiana presente y futura sea saludable con implicación en la actividad física. A mayores de conseguir que desarrollen sus patrones motores básicos y conozcan un gran abanico de posibilidades, educando en valores como principal pilar de la educación en estas etapas”. (4G_UDC_2016-17_53).

En estos casos observamos un aumento de unidades de codificación presentes, no llevando aparejado en todos los ejemplos una mayor profundización o grado de reflexión. Las dos primeras sentencias se limitan a enumerar cuáles son los objetivos y finalidades que debe perseguir la EF, mientras que la última sí que argumenta brevemente su postura. En la primera respuesta, las categorías presentes son (1) *promoción de estilos de vida activos*, inculcando buenos hábitos; (2) *promover el gusto por la AF*, haciendo una referencia explícita a la misma y (3) *finés educativos generales*, a través del respeto e interacción con los compañeros. En la

segunda respuesta, se hace referencia a las categorías (1) *promover estilos de vida activos*, haciendo alusión a crear hábitos de vida saludable y concienciar al alumnado sobre los beneficios de la práctica deportiva; (2) *promover la aptitud física*, incidiendo en desarrollar las capacidades físicas básicas como son la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad y (3) *finés educativos generales*, donde se destacan las relaciones entre el alumnado y el fomento de elementos como la inclusión o el respeto. Finalmente, en el último de los ejemplos también se recogen tres unidades de codificación: (1) *promoción de estilos de vida activos*, dado que se comenta que los jóvenes deben seguir un estilo de vida saludable, teniendo presente la práctica de AF; (2) *promover el aprendizaje sobre la condición física y la salud*, a través de la adquisición de patrones motores que les garanticen poder desarrollar un amplio abanico de posibilidades y, (3) *finés educativos generales*, educando en valores como principal elemento en la formación en edades tempranas.

Cuando el alumnado objeto de estudio en esta tesis doctoral alcanza el final de la formación de Máster (Tabla 36), se observa una polarización más marcada en el número de unidades de codificación presentes en las respuestas. La inmensa mayoría de los participantes que dieron respuesta al cuestionario mencionan solo una de las categorías. A continuación, con una presencia notablemente inferior se encuentran las respuestas con dos unidades de codificación y, con una presencia testimonial, aquellas con tres y cuatro. Esto se traduce en composiciones poco rigurosas para el nivel formativo que se les presupone después de 4 años en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y uno más en el Máster de formación del profesorado. La incidencia del modelo formativo en sus argumentos es muy pobre, ya que las respuestas continúan siendo muy cortas y con un lenguaje muy poco preciso, dando como resultado final un abordaje muy genérico de la cuestión.

“Promover hábitos saludables”. (FM_UDC_2017-18_8).

“Formar a los alumnos en cuanto a valores, educación, convivencia, civismo y enseñarles cómo manejarse en la vida”. (FM_UVigo_2017-18_6).

“Formar al alumnado en valores que les permitan vivir democráticamente en sociedad”. (FM_UDC_2017-18_19).

Los siguientes enunciados encierran solo una unidad de codificación, siendo su construcción muy simple y aportando muy poca información sobre cuáles deben ser los objetivos y finalidades de la asignatura. El primer caso, es un claro ejemplo de una respuesta genérica y sin ningún tipo de desarrollo destinado a exponer el punto de vista del participante,

donde solo se hace mención a la categoría relacionada, la *promoción de estilos de vida activos*. En el segundo, enmarcado en la categoría *finés educativos generales*, se observa un desarrollo de la respuesta ligeramente mayor, aportando más ejemplos, aunque solo se sirve de la enumeración como recurso, sin profundizar en ninguno de ellos (valores, educación, convivencia...). En el tercer caso, la redacción es muy similar al anterior, haciendo referencia nuevamente a los *finés educativos generales*, ya que se alude a los valores que van a permitir al sujeto convivir en una sociedad democrática, pero sin hacer referencia a cuáles pueden ser estos valores y su forma de desarrollo o cualquier otro cometido que pueda tener la EF como ente formativo.

Si bien es cierto que el patrón habitual de respuestas es el comentado en párrafos anteriores, se debe destacar como algunas respuestas sí se adecúan más a lo que cabe esperar de los estudiantes que finalizan la formación universitaria de Máster (FM). Un claro ejemplo es la respuesta que se presenta a continuación, en la que se profundiza en los aspectos abordados y se pone de manifiesto cuál es la finalidad de los elementos que se mencionan como objetivos de la EF. Aun así, la respuesta contiene dos unidades de codificación como son (1) *finés educativos generales*, haciendo alusión al dominio del propio cuerpo, tanto en tareas relacionadas con la AF como en aquellas que permitan su desarrollo en el día a día, así como elementos como pueden ser los valores, el trabajo en equipo y autónomo, para que, uniendo todos estos aspectos, el sujeto sea quien de interaccionar sin problema con sus iguales y el entorno que le rodea y, (2) *promoción de estilos de vida activos*, proponiendo que los sujetos sean quien de realizar AF en su día a día para evitar elementos resultantes de la inactividad física.

“Conseguir que el alumnado alcance un control normal de su cuerpo en relación con los movimientos que tiene que realizar a diario tanto a nivel de actividad física como en tareas de lo más cotidianas, e integrar diferentes aspectos como los valores, las relaciones con sus compañeros y el entorno que les rodea. Saber trabajar en grupo y también de forma autónoma. Al mismo tiempo que adquiera hábitos de realizar actividad física diariamente para así evitar el sedentarismo”. (FM_UVigo_2017-18_1).

3.2.1.2. Resultados profesorado EF y formadores de formadores

Las respuestas proporcionadas por el colectivo del profesorado (Tabla 37), tanto de enseñanzas secundarias como formadores de formadores, en general, demuestran un mayor nivel de desarrollo y exactitud, así como el uso de un lenguaje más cuidado y términos más concretos, principalmente el último colectivo. Esto se puede atribuir a factores como son la

formación que atesoran, especialmente el profesorado universitario, y a la experiencia docente acumulada durante los años de ejercicio profesional, elemento del que carece el alumnado que ha finalizado su período de formación inicial. A pesar de ser esta la tendencia predominante, también existen respuestas con una aproximación simplista, semejantes a las comentadas anteriormente en el alumnado.

Tabla 37

Distribución de las unidades de codificación del profesorado

Unidades de codificación	Profesorado de EF		Formadores de formadores	
	15-16		15-16	
	N	%	N	%
1	25	20,8	11	32,4
2	42	35	9	26,5
3	36	30	6	17,6
4	8	6,7	6	17,6
5	4	3,3	1	2,9
NS/NC	5	4,2	1	2,9

Nota. EF= Educación Física; NS/NC= no sabe o no contesta.

Con esto, se puede ver un aumento de las unidades de codificación presentes en cada respuesta, sobre todo en el profesorado de EF, colectivo en el que el grueso de las respuestas contiene entre dos y tres unidades de codificación (35% y 30%, respectivamente), mientras el 20,8% de las respuestas contiene una unidad de codificación. Ejemplo de estas últimas, utilizando mensajes simples que abordan de una forma superflua la cuestión son:

“Conseguir la autonomía personal en la realización de actividades físico-deportivas”. (ProfesoradoEF_UVigo_19).

“Formación integral del alumno”. (ProfesoradoEF_UDC_57).

El primer enunciado, la unidad de codificación contenida sería la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, ya que estos van a ser *conditio sine qua non* para poder ser autónomos a la hora de realizar la práctica en cualquiera que sea el

ámbito. En el segundo caso, el aporte de la materia de EF a la formación integral del individuo hace que enmarcar esta respuesta dentro de los *finés educativos generales*.

A pesar de los ejemplos reflejados anteriormente, la mayor parte de las respuestas arrojan más luz acerca de la cuestión analizada, aportando una visión más nítida y estructurada de los objetivos y finalidades perseguidos en la asignatura. En algunos casos, el formato de respuesta responde a la enumeración de objetivos y/o finalidades, mientras que en otros se realiza una pequeña composición textual para argumentar la visión del participante en cuestión.

“Fomento de la vida saludable. Gusto por la actividad física. Conocimiento de la estructura de cualquier actividad física. Conocimiento y dominio de las capacidades físicas básicas”. (ProfesoradoEF_UDC_19).

“Inculcar al alumnado el gusto por la AF. Crear un buen clima de trabajo y fomentar las relaciones interpersonales. Dar a conocer un amplio abanico de posibilidades de practicar deporte. Hacer que aprendan y, sobre todo, que se diviertan haciendo ejercicio. Conseguir la autonomía personal en la realización de actividades físico-deportivas”. (ProfesoradoEF_UVigo_6).

“Que el alumno adquiera las competencias relacionadas con la planificación de su propia actividad física. Que sean capaces de valorar la actividad física desde la perspectiva de la salud, de autosuperación, de respeto, de esfuerzo y cooperación. Que muestren un comportamiento personal y social responsable. Que descubran los “valores” de la actividad física. Que disfruten siempre de la actividad física y sepan darle un buen uso cuando acaben su etapa educativa escolar”. (ProfesoradoEF_UDC_44).

La primera enumeración contiene tres unidades de codificación, (1) *promoción de estilos de vida activos*, mencionando el fomento de la vida saludable; (2) *fomentar el gusto por la AF*, ya que se menciona de forma textual; (3) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, haciendo referencia a que se deben sentar las bases de conocimiento de cualquier tipo de AF y las capacidades físicas básicas.

En el segundo ejemplo de respuesta, se observa la categoría (1) *promover el gusto por la AF*, haciendo referencia a que se debe inculcar esto al alumnado, subrayando que un elemento esencial va a ser que el alumnado se divierta; (2) *finés educativos generales*, siendo la EF un elemento que debe favorecer a la interacción entre las personas y a crear atmósferas positivas para llevar a cabo las tareas propuestas y, (3) *promoción de aprendizajes deportivos*,

puesto que el participante que da respuesta hace alusión a dar a conocer al alumnado una serie de elementos que le permitan escoger los deportes que más se adaptan a sus posibilidades y poder llevar a cabo la susodicha práctica.

En el último enunciado, se observa una serie de unidades de codificación dentro de una composición textual. Estas categorías son (1) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, dado que la materia de EF debe habilitar al alumnado para adquirir las competencias necesarias para poder organizar su propia AF, (2) *promoción de estilos de vida activos*, al valorar la AF como un elemento que va a redundar en la mejora de la salud de las personas y que puedan desarrollar a lo largo de todo el ciclo vital, (3) *finés educativos generales*, desarrollando un comportamiento responsable con la sociedad y poniendo en liza valores como la autosuperación, el respeto, esfuerzo, superación...

En el caso del profesorado universitario (Tabla 37), el 32,4% de las respuestas proporcionadas solo contienen una unidad de codificación, pero a partir de ahí, se atisba como el 26,5% de las respuestas contienen dos unidades y aquellas con tres y cuatro unidades son el 17,6% en cada caso. Llama especialmente a la atención el uso de sentencias cortas, carentes de reflexión por parte de algún participante perteneciente a este colectivo, puesto que el profesorado universitario es el encargado de proporcionar la formación inicial a los futuros profesionales y se les presupone un nivel muy alto en cuanto al dominio de la cuestión analizada. Ejemplos de esto son las siguientes respuestas, que se valen de una sola unidad de codificación y construcciones muy elementales para explicar los objetivos y finalidades de la EF escolar.

“Crear adherencia a la práctica de AF en el futuro”. (Formadores de formadores_UVigo_6).

“Desarrollo integral del estudiante a través de las actividades vinculadas al cuerpo y la motricidad”. (Formadores de formadores_UDC_6).

En la primera de las sentencias, la unidad de codificación presente es la *promoción de estilos de vida activos*, al hacer simplemente referencia a adquirir el hábito de práctica de AF en el futuro; la segunda respuesta, está enmarcada en la categoría *finés educativos generales*, haciendo hincapié al desarrollo integral del sujeto a través de elementos relacionados con la motricidad.

Sin embargo, existen composiciones con un elevado nivel de desarrollo que entran profundamente en la cuestión y proporcionan gran cantidad de información sobre cuáles son

las finalidades y objetivos que debe perseguir la EF como asignatura. Ejemplo de ello son las siguientes respuestas:

“Dotar dunha serie de recursos que permitan no futuro gozar das actividades físicas e deportivas na vida cotiá das persoas. Promover o gusto polas actividades físicas o deportivas. Fomentar o traballo en equipo e a solidariedade. Respetar as diferenzas entre os meus semellantes. Coñecer una gran variedade de AF ou deportivas. Ter unha serie de coñecemento teórico-práctica das actividades físicas e deportivas”. (Formadores de formadores_UVigo_2).

“La promoción y educación en hábitos saludables a través de la actividad física. Desarrollo de actividades fundamentales para la motricidad humana. La mejora de la condición física para la salud y la vida. La promoción de actividades deportivas socializadoras (superación, integración, autoestima). Fomentar la práctica de actividad física y deporte de forma autónoma en los alumnos. Fomentar los valores sociales a través de la práctica deportiva (sociomotricidad). Fomentar la competición deportiva como actividad integradora. Mejorar los comportamientos psico- sociales, en la convivencia, a través de la actividad físico-deportiva”. (Formadores de formadores_UDC_13).

En el primer enunciado, se encuentran presentes hasta cinco categorías: (1) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, argumentando que la materia debe dotar de una serie de recursos teórico-prácticos al alumnado para poder disfrutar de las actividades físicas en su día a día; (2) *promoción de aprendizajes deportivos*, dado que en la misma frase se hace referencia a actividades deportivas, por lo que el sujeto debe adquirir una serie de aprendizajes que le permitan la práctica un amplio abanico de actividades deportivas; (3) *promover estilos de vida activos*, puesto que se incentiva a la práctica de actividades físicas y deportivas; (4) *fomentar el gusto por la AF*, elemento que se expresa de forma textual en la respuesta y, (5) se hace referencia a los *finés educativos generales*, con elementos como son el trabajo en equipo, la solidaridad o el respeto por los iguales.

La segunda respuesta, contiene tres categorías: (1) *promoción de estilos de vida activos*, favoreciendo la práctica de AF y deportiva de forma autónoma y la educación en hábitos saludables; (2) *finés educativos generales*, desarrollando actividades fundamentales para la motricidad humana, elementos como la superación, integración o autoestima a través de las actividades físicas y deportivas (valores sociales) y la mejora de comportamientos relacionados

con la convivencia a través de la misma herramienta y, (3) *promoción de la aptitud física*, haciendo referencia a la mejora de la condición física con el fin de aumentar el bienestar de los individuos.

3.2.2. Resultados en función de la institución

Una vez analizados los resultados en función de la institución de pertenencia del alumnado y el profesorado universitario, así como el profesorado de EF en enseñanzas secundarias en el área de influencia de la UDC y UVigo, se observan diferencias en las respuestas de los diferentes colectivos. Si bien las aportaciones de los estudiantes de Grado, a medida que avanzan en los cursos, contienen entre una y tres unidades de codificación, la distribución de estas es diferente, puesto que el alumnado de la UVigo emplea en más del 60% de sus respuestas, independientemente del momento, una sola unidad de codificación y, el alumnado de la UDC distribuye de una manera más equitativa el número de categorías presentes, principalmente en 1G y 4G (Tabla 38).

En el caso del profesorado de EF (Tabla 39), los que se encuentran en el área de influencia de la UDC, emplean mayormente entre dos (32,3%) y tres (33,3%) unidades de codificación, siendo solamente el 19,3% los que dan una respuesta con una sola categoría. En el caso del profesorado de EF en el área de influencia de la UVigo, los resultados demuestran que, mientras que el 25,9% de las respuestas contienen una categoría, el 44,5% emplean dos y el 18,5% tres. Por lo tanto, mientras que el profesorado más proclive a recibir alumnado en prácticas de la UDC concentra sus respuestas entre dos y tres unidades de codificación, sus homólogos de la UVigo hacen lo propio entre una y dos unidades de codificación.

El colectivo de los formadores de formadores (Tabla 39) sigue dos tendencias diferenciadas en función de la institución a la que pertenece el profesorado. En ambos casos, la gran mayoría de las respuestas obtenidas contienen entre una y cuatro unidades de codificación, pero haciendo una observación más detenida, la distribución está mucho más polarizada en la UDC en las respuestas con una unidad de codificación (38,4%) y en aquellas con cuatro unidades (30,8%), siendo el 15,4% las respuestas con dos unidades y el 7,7% las que contienen tres unidades. En el caso del profesorado universitario de la UVigo, los resultados tienen una distribución más equitativa. Se observa que el 28,6% de las respuestas contienen una unidad de codificación; el 33,3% dos unidades y el 23,8% tres unidades. A continuación, el 9,5% contienen cuatro y el 4,8% cinco unidades de codificación.

3.2.2.1. Resultados del alumnado en función de la institución de pertenencia

3.2.2.1.1. Resultados alumnado

El alumnado de la UDC (Tabla 38) muestra un comportamiento en contra de lo que cabía esperar previamente al analizar los resultados, puesto que a medida que va avanzando en los cursos del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte el número de unidades de codificación presente en sus respuestas decrece paulatinamente.

Tabla 38

Distribución de las unidades de codificación del alumnado en función de la institución de pertenencia

Unidades de codificación	1G				4G				FM			
	13-14				16-17				17-18			
	UDC		UVigo		UDC		UVigo		UDC		UVigo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	44	35,5	42	62,7	46	45,1	44	64,7	16	66,7	9	60,0
2	53	42,7	17	25,3	37	36,3	17	25,0	4	16,7	5	33,3
3	19	15,3	4	6,0	15	14,7	4	5,9	3	12,5	0	0
4	3	2,4	0	0	1	1,0	0	0	0	0	1	6,7
5	0	0	0	0	1	1,0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	1	1,0	0	0	0	0	0	0
NS/NC	5	4,0	4	6,0	1	1,0	3	4,4	1	4,1	0	0

Nota. 1G= 1º de Grado; 4G= 4º Grado; FM= Fin de Máster; EF= Educación Física; UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo; NS/NC= no sabe o no contesta.

En el caso del alumnado de 1G (Tabla 38), la mayor parte de las respuestas contienen entre una y dos unidades, ya que casi la mitad (42,7%) contienen dos unidades de codificación y el 35,5% contienen una unidad. La tendencia al inicio de los estudios de Grado es que alumnado se valga de mensajes cortos que no profundizan en la cuestión a analizar, limitándose la mayoría a citar cuáles deben ser los objetivos y finalidades de la EF. El aumento del número de unidades de codificación se debe, principalmente, al factor de la enumeración, y no a un aumento de la calidad del discurso.

“El objetivo es el de procurar o asegurar que la juventud practique Educación Física al menos en la escuela y que ayude a crear curiosidad por la práctica de otras actividades (extraescolares, deportivas federadas...)”. (1G_2013-14_UDC_71).

“El competir, saber ganar y perder. Saber trabajar/jugar con tus compañeros, el juego limpio. Divertirse aprendiendo”. (1G_2013-14_UDC_22).

“Creo que es una asignatura fundamental no solo por el hecho del descanso (mental) de los niños que es lo que todo el mundo piensa, sino que los niños desarrollen muchas capacidades con el deporte. Aprender a competir, a compartir, a divertirse, a relacionarse...”. (1G_2013-14_UDC_14).

Los tres enunciados que se presentan son una muestra de lo anteriormente comentado. En el primero, la respuesta solo contiene una unidad de codificación, la *promoción de estilos de vida activos*, haciendo mención a la práctica de AF tanto en el ámbito del centro escolar como fuera de estos y proponiendo alternativas como actividades extraescolares o deportes federados. En el segundo caso, la respuesta contiene dos unidades de codificación (1) *fines educativos generales*, subrayando aspectos de la formación de los individuos como van a ser el saber aceptar una victoria y una derrota, convivir con el resto de iguales o el juego limpio, y (2) *fomentar el gusto por la AF*, poniendo de relieve como objetivo de la materia el divertirse aprendiendo aspectos relacionados con la misma. El último caso, aunque se trata de una respuesta ligeramente más desarrollada, contiene igualmente dos categorías, representando un claro ejemplo de la enumeración de los objetivos que persigue la materia. En la primera parte de la oración se alude a (1) *promover la catarsis*, siendo una de las finalidades de la EF dar un respiro a nivel mental al alumnado de las tensiones generadas por el resto de las asignaturas y, (2) *fines educativos generales* aportando la EF su grano a la formación integral del individuo, a través de aspectos como el aprender a competir, compartir, divertirse o relacionarse.

Una vez finalizada la formación de Grado (4G), se aprecia un trasvase en el porcentaje entre las respuestas que contienen una o dos unidades de codificación (Tabla 38). Si al inicio del Grado había un número mayor de respuestas con dos categorías (42,7%), llegados a este punto, la mayor parte de las respuestas contienen solo una unidad de codificación (45,1%), siendo similar el número de puntos porcentuales en el que desciende el número de respuestas con dos unidades de codificación al que aumenta las que contienen una unidad. Esto se traduce en una simplificación de las respuestas, prescindiendo de dar detalles específicos que aporten la rigurosidad esperada para participantes que han finalizado la formación de Grado y completan

el mensaje que se quiere transmitir. En las siguientes líneas se exponen ejemplos de respuesta de lo comentado en líneas anteriores, demostrando el bajo impacto que ha tenido el modelo formativo en la construcción de sus opiniones acerca de los objetivos y finalidades de la EF escolar.

“Crear hábitos saludables en los alumnos inculcándoles pasión por la AF”.
(4G_2016-17_UDC_101).

“Dar conocimientos de las habilidades motrices básicas y específicas”.
(4G_2016-17_UDC_37).

“Formación integral de la persona. Mens sana in corpore sano”. (4G_2016-17_UDC_95).

Los tres enunciados anteriores son ejemplos de respuesta que contiene una sola unidad de codificación y demuestran lo genéricas que son estas en algunos casos, quedando muy lejos de lo que cabe esperar del alumnado con formación universitaria. En el primer caso, se hace referencia a la categoría *promover estilos de vida activos*, a través de crear hábitos saludables en el alumnado e inculcarles pasión por la práctica. El segundo caso, estaría enmarcado dentro de *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, puesto que la EF debe ser quien de aportar conocimientos que permitan al alumnado desarrollar tanto las habilidades motrices básicas como más tarde, las específicas. Finalmente, el tercer enunciado hace referencia a los *fines educativos generales*, puesto que la formación integral del alumnado va a ser un campo donde la EF va a jugar un papel importante.

“Creo que debería ser una parte importante en el desarrollo de las capacidades básicas del alumno. Además, enfocado a la salud y a conocer su propio cuerpo e higiene postural”. (4G_2016-17_UDC_16).

“Que los alumnos interioricen la importancia de hacer deporte, y que se pueda realizar de forma divertida”. (4G_2016-17_UDC_36).

“Educación social, desarrollo de hábitos deportivos y saludables, desarrollo de las habilidades motrices básicas, trabajo en equipo y sentido de la empatía como muchos más valores”. (4G_2016-17_UDC_5).

En estos tres casos, se observa un incremento del número de unidades de codificación presentes de una a dos. A pesar de esto, no es sinónimo de una mejora en la calidad del razonamiento expuesto, pues las composiciones elegidas reflejan la tónica general de solo mencionar lo que deben ser los objetivos y finalidades, eludiendo entrar en detalles. El primer caso, presenta las categorías (1) *finés educativos generales*, haciendo hincapié en el desarrollo de las capacidades básicas del alumnado, uno de los elementos que va a favorecer a la formación integral de los individuos y (2) *promoción de aprendizajes sobre la condición física y la salud*, al promocionar la EF aspectos relacionados con esta, verbigracia, el conocimiento del propio cuerpo y la higiene postural. En el segundo enunciado, se menciona (1) *promoción de estilos de vida activos*, al aludir a la importancia de practicar AF y deportiva por parte del alumnado y (2) *fomentar el gusto por la AF*, puesto que un condicionante para la práctica de esta es que sea divertida. En el tercer caso, (1) *finés educativos generales*, dado que se hace referencia a la educación social, un aspecto muy vinculado con la AF y el deporte que va a aportar diferentes valores como el trabajo en equipo o la empatía con los de demás sujetos y, (2) *promoción de estilos de vida activos*, aportando este participante que la EF escolar debe favorecer al desarrollo de hábitos de práctica deportiva y saludable en el alumnado.

En el momento que el alumnado alcanza el final de sus estudios de Máster (FM) continúa la tendencia en la polarización de las respuestas entorno a una sola unidad de codificación (Tabla 38). Es en este momento del análisis cuando se observa un mayor número de casos (66,7%) que se valen de solo una categoría para dar respuesta a cuáles son las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar de la Educación Secundaria, reduciendo el mensaje a la mínima expresión.

“Promover hábitos saludables”. (FM_2017-18_UDC_8).

“Formar al alumnado en valores que les permitan vivir democráticamente en sociedad”. (FM_2017-18_UDC_19).

Estas dos respuestas son un buen ejemplo del comportamiento general de las respuestas del alumnado de FM. Se valen de relatos muy cortos, carentes de análisis crítico como puede ser el primer ejemplo, en el cual está presente la categoría *promover estilos de vida activos*, haciendo referencia a promover hábitos saludables a través de la asignatura como el único fin de esta. Además, no se menciona en ningún momento la forma de llegar a lo que se propone ni se ofrecen ejemplos de cuáles deben ser los principales hábitos para inculcar en el alumnado. El segundo caso sigue una línea muy similar, empleando una composición simple que contiene una unidad de codificación, *finés educativos generales*, proponiendo que la materia de

EF debe colaborar en la formación del alumnado en valores, pero, nuevamente, sin explicitar qué valores deben ser estos, aquellos prioritarios o cómo se debe abordar esto por parte del profesorado de la asignatura.

“El objetivo es que hagan actividad física de cualquier tipo, de forma lúdica y aprendiendo”. (FM_2017-18_UDC_18).

“Principalmente hacer que la sociedad sea más activa y lleve un estilo de vida más saludable. Secundariamente, desarrollar las capacidades físicas y motrices”. (FM_2017-18_UDC_15).

Realizando una búsqueda de aquellas respuestas que presentan un mayor número de unidades de codificación en el momento de FM, como sucedía en momentos anteriores, no existe correspondencia entre un aumento del número de categorías presentes en las respuestas y una mayor calidad en la construcción y razonamiento de esta. Los enunciados que se presentan antes de este párrafo son un claro ejemplo, conteniendo el primero tres unidades de codificación y el segundo, dos. En ningún caso el alumnado hace una profundización mayor en comparación con los anteriores, sino que dentro de la composición enumera algún objetivo o finalidad más de la materia, sin proporcionar más detalles. Dentro de la primera respuesta se hace alusión a (1) *promoción de estilos de vida activos*, citando que el alumnado debe practicar AF de cualquier índole con un componente lúdico; (2) *promover aprendizajes deportivos*, dado que es un elemento intrínseco a la materia de EF y se hace referencia en la respuesta y, (3) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, siendo al igual que en el caso anterior, elementos propios de la EF y, al no especificar a qué tipo de aprendizaje se refiere el participante en cuestión, añadimos los dos. En el segundo ejemplo de respuesta, las unidades de codificación son (1) *promover estilos de vida activos*, mencionando que a través de la EF se debe intentar conseguir que la sociedad lleve un estilo de vida más saludable y activo y, (2) *promoción de la aptitud física*, al contribuir la EF al desarrollo de capacidades físicas como pueden ser la fuerza o la resistencia y, las capacidades motrices del alumnado.

Centrando el análisis en el alumnado de la UVigo (Tabla 38), se aprecia un comportamiento muy similar en cuanto al número de unidades de codificación que contienen sus respuestas a lo largo de su paso por los diferentes cursos de Grado e incluso en la formación de Máster, lo que puede suponer un indicio del poco impacto que ha tenido el modelo formativo a lo largo de los 5 años que han cursado, no en vano, el número de puntos porcentuales es prácticamente el mismo en los tres momentos que se analizan sus opiniones.

Observando la distribución (Tabla 38) de aquellas respuestas que contienen una categoría, vemos que, al inicio de la formación universitaria (1G), en el curso 2013-2014, son el 62,7%, ascendiendo ligeramente hasta el 64,7% una vez que este colectivo llega a 4G y, experimentando un leve descenso hasta el 60% una vez finalizados los estudios de Máster (FM). Se mantiene igualmente muy estable el número de respuestas con dos unidades de codificación durante todo el período formativo, puesto que en 1G son el 25,3% del total de las respuestas, en 4G el 25% y al alcanzar el FM, representa el 33,3% del total. Finalmente, aproximadamente el 6% de las respuestas contienen tres unidades de codificación en los momentos de 1G y 4G, mientras que en FM este mismo porcentaje aparece en las respuestas que contienen cuatro unidades de codificación, no habiendo ninguna con tres.

Al inicio de la formación de Grado (1G), la tendencia generalizada (Tabla 38) es que se den respuestas con escasa elaboración, proporcionando muy poca información acerca de la cuestión objeto de estudio. La mayoría del alumnado apenas utiliza una línea para describir, desde su punto de vista, cuáles deben ser los objetivos y/o finalidades de la EF escolar, lo cual ya constituye, en sí mismo, un factor limitante para dar una visión amplia de lo que debe ser la asignatura. A parte de esto, el lenguaje que emplea el alumnado es poco preciso, lo que en numerosos casos siembra la duda acerca de lo que quieren transmitir exactamente.

“Tratar de encaminar a los alumnos por un camino de salud y bienestar”.
(1G_2013-14_UVigo_4).

“Pasarlo bien”. (1G_2013-14_UVigo_6).

“Conocer el funcionamiento de nuestro cuerpo”. (1G_2013-14_UVigo_43).

Estas tres frases son ejemplos de respuesta del alumnado de 1G, donde se puede comprobar lo expuesto en el párrafo anterior. Cada una de ellas contiene una unidad de codificación, puesto que el alumnado se limita a citar un elemento que debe ser abordado desde la materia de EF, pero sin ningún tipo de desarrollo. El primer ejemplo lo encuadramos dentro de la categoría *promover estilos de vida activos*, dado que se hace referencia a que la asignatura debe encaminar cara a comportamientos saludables que redunden en el bienestar de las personas. En el segundo caso, la unidad de codificación presente sería *fomentar el gusto por la AF*, ya que, para este participante, el objetivo principal de la materia va a ser que el alumnado lo pase bien durante las sesiones. El último ejemplo pertenece a la categoría *promover el aprendizaje sobre la condición física y la salud*, citando que el conocer el funcionamiento del cuerpo humano va a ser el principal objetivo de la EF escolar.

Dentro de este colectivo, encontramos respuestas ligeramente más elaboradas y que proporcionan algún detalle más que las expuestas en líneas pretéritas. Aun así, siguen el mismo patrón, limitándose a enumerar aquellos elementos que deben ser objeto de estudio en la asignatura.

“El objetivo principal de la EF en estas etapas debe ser propiciar una actitud positiva del alumnado hacia la práctica de actividad física y/o deporte en el presente y el gusto por estos para su continuidad en el futuro”. (1G_2013-14_UVigo_27).

“Es importante para educar a los niños y no crear gente sedentaria, ya que el deporte aparte de formar a las personas en un ámbito educativo también ayuda a que las personas mantengan un nivel de vida saludable”. (1G_2013-14_UVigo_29).

En el primer enunciado contiene dos unidades de codificación, que son, por un lado, *promover estilos de vida activos*, argumentando que se debe fomentar en el alumnado una actitud propicia de cara a la práctica de AF y/o deportiva y, por otro, *fomentar el gusto por la AF*, para que la práctica de AF y deportiva comentada anteriormente se pueda desarrollar a lo largo de todo el ciclo vital de los individuos. En el segundo enunciado, aparece una sola unidad de codificación, que es la *promoción de estilos de vida activos*. Aun así, se trata de un texto más elaborado, justificando que se debe proporcionar a los jóvenes una buena educación deportiva por los elementos que esta lleva intrínsecos, como pueden ser evitar comportamientos sedentarios y fomentar aquellos más saludables, así como la vertiente educativa que lleva aparejada el deporte.

Una vez que esta cohorte de alumnado finaliza los estudios de Grado (4G), vuelve a dar respuesta a la cuestión objeto de análisis, con el propósito de evaluar la incidencia del modelo formativo (Tabla 38). En este caso particular de la UVigo, la distribución en cuanto al número de categorías presentes en cada respuesta es casi idéntico al anterior momento de análisis (1G), conteniendo la gran mayoría de las respuestas una unidad de codificación (62,7%). Este hecho redunda en que la calidad del razonamiento se asemeja tremendamente al momento de inicio del Grado, no reflejando el bagaje adquirido durante los 4 años de formación. Cabe destacar que, siendo esta la tónica general, existen casos que se escapan de la norma y proporcionan unas respuestas con un nivel argumentativo mayor, independientemente del número de unidades de codificación que contengan.

“Contribuir al desarrollo del niño a través de la actividad física”. (4G_2016-17_UVigo_15).

“Crear una rutina y amor por el deporte”. (4G_2016-17_UVigo_35).

Estos dos ejemplos proporcionan una idea de lo simples que son algunas construcciones del alumnado de 4G, pasando de puntillas y argumentando con generalidades cuáles son, desde su punto de vista, las finalidades y objetivos de la EF escolar. El primer caso estaría encuadrado dentro de la categoría *finés educativos generales*, puesto que la AF va a ser una herramienta partícipe del desarrollo integral de los sujetos mientras que, en el segundo caso, la unidad de codificación contenida sería la *promoción de estilos de vida activos*, a través del desarrollo de hábitos saludables y pasión por el deporte.

“Formación integral del individuo. Conocimiento de prácticas y habilidades deportivas”. (4G_2016-17_UVigo_28).

“Inculcar vida sana principalmente. Compañerismo y relacionarse con la gente”. (4G_2016-17_UVigo_48).

“Fomentar la actividad física para animar al alumnado a realizarla divirtiéndose”. (4G_2016-17_UVigo_52).

Como se ha reflejado anteriormente, no existe relación entre el número de categorías a las que se hace mención en cada respuesta y su nivel de desarrollo, puesto que, en la mayoría de los casos, este aumento en unidades de codificación se hace a través de la cita de más elementos, sin entrar a desarrollar cómo se debe proceder para lograr tal finalidad u objetivo. Las tres composiciones anteriores son un claro ejemplo, conteniendo cada una de ellas dos unidades de codificación. En el primer enunciado, se hace referencia a (1) *finés educativos generales*, argumentando que la EF debe ser partícipe de la formación integral del individuo y (2) *la promoción de aprendizajes deportivos*, dado que los sujetos deben ser quien de adquirir conocimientos relacionados con el desempeño deportivo. En el segundo caso, el participante menciona en su respuesta (1) *promover estilos de vida activos*, inculcando desde la EF escolar aspectos relacionados con una vida sana y (2) *finés educativos generales*, contribuyendo a la formación en valores como el compañerismo y la relación con las demás personas del entorno. En el último caso, se observa cómo (1) *promover estilos de vida activos*, promocionando la práctica de AF y (2) *fomentar el gusto por la AF*, aludiendo como componente para esa práctica que los sujetos se diviertan, serían los principales objetivos de la materia.

“La Educación física debe contribuir al desarrollo integral y pleno de la persona adquiriendo hábitos, conociendo el propio cuerpo y sus posibilidades motrices, estableciendo relación con el medio y los demás compañeros, respetándolos y con el cumplimiento de normas”. (4G_2016-17_UVigo_2).

“Imprescindible ya que es una edad clave para conseguir evitar el sedentarismo, formar en su totalidad al alumnado tanto a nivel emocional y físico y conseguir la adherencia a la actividad física a nivel extraescolar”. (4G_2016-17_UVigo_6).

Finalmente, se han seleccionado dos respuestas entre aquellas que presentan un mayor nivel de desarrollo dentro del alumnado de 4G de la UVigo. Como se puede apreciar, en ambos ejemplos no hay un número excesivo de unidades de codificación, puesto que la primera oración contiene una sola y la segunda, dos, pero el nivel de desarrollo sube varios peldaños con relación a los ejemplos anteriores. En el primer caso, solo está presente la categoría *finés educativos generales*, incidiendo en aspectos relacionados con la formación integral de los individuos, tales como la promoción de hábitos, el conocimiento del propio cuerpo y las posibilidades motrices de este, así como la relación con el medio y sus iguales para vivir democráticamente en sociedad. En el segundo caso, se observan dos unidades de codificación: (1) *promover estilos de vida activos*, fomentando hábitos saludables que consigan alejar comportamientos sedentarios a través de la adherencia a la práctica deportiva fuera del contexto del centro educativo y (2) *finés educativos generales*, desarrollando las capacidades físicas y emocionales del alumnado a través de la EF.

Al alcanzar este alumnado el final de la formación universitaria (Tabla 38), concluyendo el Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas, los resultados en cuanto al número de unidades de codificación siguen relativamente estables si los comparamos con los momentos de análisis anteriores (1G y 4G). Se aprecia un ligero descenso en el porcentaje de aquellas respuestas con una categoría y un pequeño repunte en las que contienen dos, aunque puede ser debido al menor número de estudiantes que finalizan los estudios de Máster en relación con los que inician y finalizan la formación de Grado. En lo que se refiere al grado de desarrollo de las respuestas, continúan aportando una visión poco profunda de lo que debe ser la EF en su opinión, siendo un agravante que, una vez finalizada su formación inicial, no exista una visión más global de la materia y sigan centrándose en elementos similares a los que hacían alusión antes de iniciar el Grado en Ciencias de la AF y el Deporte.

“Formar personas mediante la realización de actividad física”. (FM_2017-18_UVigo_5).

“Adquirir buenos hábitos de actividad física, deporte y salud, para que estos se desarrollen en la posterioridad y vida adulta”. (FM_2017-18_UVigo_7).

“Que el alumnado adquiera experiencia motriz y gusto por la actividad física”. (FM_2017-18_UVigo_10).

Como se puede apreciar en los tres ejemplos seleccionados entre las respuestas del alumnado de FM, su composición no dista mucho de lo observado en momentos anteriores de su formación. Siguiendo el mismo patrón, en la mayoría de los casos no existe relación directa entre el número de unidades de codificación que contienen las respuestas y la calidad del razonamiento. En las tres afirmaciones escogidas para ilustrar este particular, las dos primeras solo están formadas por una categoría, mientras que la tercera contiene dos, siendo su estructura muy similar. Con esto, la primera composición se encuadra dentro de la categoría *finés educativos generales*, al atribuir a la materia de EF elementos relacionados con la formación de los individuos empleando como herramienta la AF. El segundo caso, sería parte de la categoría *promover estilos de vida activos*, ya que se pone en valor la adquisición de hábitos relacionados esto, para que se puedan extender en etapas posteriores de la vida adulta del sujeto. En el último caso, aumenta el número de unidades de codificación a dos, siendo estas (1) la *promoción de estilos de vida activos*, adquiriendo el alumnado experiencia motriz y (2) *fomentar el gusto por la AF*, elemento que se cita de manera textual en la composición de este participante.

Al analizar todas las respuestas del alumnado en el momento de FM, también se encuentran algunas con un mayor nivel de profundización en la cuestión que nos atañe, aunque, al igual que sucedió en casos anteriores, no se refleja en un gran aumento del número de unidades de codificación presentes.

“Conseguir que el alumnado alcance un control normal de su cuerpo con relación a los movimientos que tiene que realizar a diario tanto a nivel de actividad física como en tareas de lo más cotidianas, e integrar diferentes aspectos como los valores, las relaciones con sus compañeros y el entorno que les rodea. Saber trabajar en grupo y también de forma autónoma. Al mismo tiempo que adquiera hábitos de realizar actividad física diariamente para así evitar el sedentarismo”. (FM_2017-18_UVigo_1).

“En mi opinión, el alumno debería alcanzar estos objetivos, que, si bien no son todos los que establece el currículo de Educación Física, para mí son los más importantes:

- *Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.*
- *Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.*
- *Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.*
- *Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales". (FM_2017-18_UVigo_8).*

La primera composición de las que se reflejan consta de dos categorías, (1) *finés educativos generales*, desarrollando varios aspectos que tienen relación con la formación integral del individuo, haciendo referencia, en primer lugar, al dominio corporal que debe adquirir el sujeto para desarrollar su día a día, tanto en tareas expresamente relacionadas con la AF como en aquellas necesarias para su normal desenvolvimiento, en lo que la EF escolar va a jugar un papel fundamental. A continuación, se expresan elementos relacionados con una educación en valores y la interacción con el entorno por parte del alumnado, adquiriendo competencias tanto de trabajo autónomo como en grupo. También se menciona (2) *promover estilos de vida activos*, aludiendo a la necesidad del ser humano de evitar comportamientos sedentarios y aproximarse a la adquisición de una rutina de práctica de AF.

El segundo ejemplo seleccionado, incluye tres unidades de codificación a lo largo de los puntos que se desarrollan para dar luz a la cuestión. Así, se observa la presencia de (1) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, puesto que la EF escolar debe permitir al alumnado adquirir conocimientos sobre el funcionamiento de su cuerpo y la AF para poder adaptar su práctica a las diferentes condiciones que se puedan dar, tanto dentro del contexto escolar como fuera de él; (2) *finés educativos generales*, adquiriendo o afianzando las habilidades de cada sujeto para relacionarse con el entorno y sus iguales, siendo partícipe del trabajo cooperativo y las ventajas que este ofrece a la hora de alcanzar objetivos comunes así como la adquisición de valores que permitan solucionar posibles conflictos a través del diálogo y tratar a todas las personas, independientemente de su condición, por igual; (3) la *promoción*

de la *aptitud física*, que en estrecha relación con los conocimientos sobre la condición física y la salud expresados con anterioridad, va a permitir desarrollar las capacidades de los sujetos en función del nivel personal de cada uno de ellos.

3.2.2.1.2. Resultados profesorado EF y formadores de formadores

Dentro del colectivo del profesorado (Tabla 39), se observan diferencias en el comportamiento de los docentes de enseñanzas secundarias que ejercen en el área de influencia de la UDC y los formadores de formadores que desempeñan su labor en la propia UDC. Dentro del primer colectivo, la mayoría de las respuestas proporcionadas se sitúan entre dos (32,3%) y tres (33,3%) unidades de codificación, mientras que un 19,3% contiene una sola categoría. Al analizar las respuestas del profesorado universitario, se aprecia como aquellas respuestas con una unidad de codificación (38,4%) son las que tienen una mayor frecuencia, mientras que, a continuación, se sitúan aquellas con cuatro unidades de codificación (30,8%). En medio, se sitúan las que contienen dos y tres unidades, con un 15,4% y un 7,7%, respectivamente.

Tabla 39

Distribución de las unidades de codificación del profesorado de EF y formadores de formadores en función de la institución de pertenencia

Unidades de codificación	Profesorado de EF				Formadores de formadores			
	15-16				15-16			
	UDC		UVigo		UDC		UVigo	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	18	19,3	7	25,9	5	38,4	6	28,6
2	30	32,3	12	44,5	2	15,4	7	33,3
3	31	33,3	5	18,5	1	7,7	5	23,8
4	6	6,5	2	7,4	4	30,8	2	9,5
5	4	4,3	0	0	0	0	1	4,8
NS/NC	4	4,3	1	3,7	1	7,7	0	0

Nota. EF= Educación Física; UDC= Universidade da Coruña; UVigo= Universidade de Vigo;

NS/NC= no sabe o no contesta.

El profesorado de EF en enseñanzas secundarias (Tabla 39) es, en general, el colectivo que proporciona unas respuestas más completas a la hora de describir los objetivos y finalidades de la EF escolar. Un elemento fundamental para explicar esto puede ser el contexto en el cual desarrollan su actividad docente, puesto que no es otro que la propia Educación Secundaria, propósito principal de este estudio.

“Crear inquietudes deportivas. Gusto por la actividad física”.
(ProfesoradoEF_UDC_18).

“Formación integral del alumno”. (ProfesoradoEF_UDC_57).

Aunque la tendencia en este colectivo es proporcionar una visión amplia y rigurosa sobre lo que debe ser la EF escolar, existen ejemplos de respuesta, como los reflejados anteriormente, que se valen de oraciones simples y con una aproximación poco precisa. En estos dos ejemplos, las respuestas de los docentes se valen de dos y una unidad de codificación, respectivamente. En el primer caso, se hace referencia a (1) *promoción de estilos de vida activos*, aludiendo a crear inquietudes deportivas en el alumnado y (2) *fomentar el gusto por la AF*, elemento que se expresa de forma textual en la respuesta proporcionada. El segundo ejemplo solo contiene una unidad de codificación, los *finés educativos generales*, puesto que atribuye a la EF el objetivo de participar de la formación integral del alumnado.

“Práctica deportiva. Conocimientos básicos sobre la actividad física y el deporte como fuente de salud y potenciador de una buena calidad de vida. Desarrollo de habilidades sociales”. (ProfesoradoEF_UDC_41).

“Fomento de la vida saludable. Gusto por la actividad física. Conocimiento de la estructura de cualquier actividad física. Conocimiento y dominio de las capacidades físicas básicas”. (ProfesoradoEF_UDC_19).

Un escalón por encima, a nivel de número de categorías presentes, son las respuestas reflejadas anteriormente. En este caso, se abordan más elementos que deben ser competencia de la EF, pero sin profundizar demasiado en cada uno de ellos, puesto que se realiza simplemente una enumeración. En el primer caso, vemos presentes tres categorías, (1) *promover estilos de vida activos*, a través del fomento de la práctica de actividades deportivas; (2) *promover el aprendizaje sobre la condición física y la salud*, dado que estos van a ser fundamentales para mantener un estilo de vida saludable y, por extensión, una buena calidad

de vida. Cabe resaltar que en este caso no se menciona la categoría promover aprendizajes deportivos, puesto que el fin de estos conocimientos va a ser redundar en la condición física y la salud de los sujetos. Finalmente, (3) *fines educativos generales*, puesto que a través de la EF se va a trabajar el desarrollo de habilidades sociales, elemento fundamental en la formación integral del alumnado. En el segundo ejemplo, también con tres unidades de codificación, se menciona (1) *promoción de estilos de vida activos*, intentando inculcar la importancia de llevar un estilo de vida saludable; (2) *fomentar el gusto por la AF*, haciendo referencia explícita en el texto a la descripción de la categoría y, (3) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, haciendo énfasis en el conocimiento de las capacidades físicas básicas para su posterior dominio.

“Formar personas “integradas”, capaces de desenvolverse sin problemas en la sociedad actual e inculcar en ellos una serie de valores que favorezcan su convivencia como: tolerancia, respeto, sacrificio, etc. Despertar en el alumno el interés por la educación física y desarrollar sus aptitudes dentro de sus posibilidades. Desarrollar hábitos de vida saludable en los alumnos, proporcionando los conocimientos, estrategias, etc. necesarios para que puedan gestionar su propia actividad física”. (ProfesoradoEF_UDC_3).

“Que el alumno adquiera las competencias relacionadas con la planificación de su propia actividad física. Que sean capaces de valorar la actividad física desde la perspectiva de la salud, de autosuperación, de respeto, de esfuerzo y cooperación. Que muestren un comportamiento personal y social responsable. Que descubran los “valores” de la actividad física. Que disfruten siempre de la actividad física y sepan darle un buen uso cuando acaben su etapa educativa escolar”. (ProfesoradoEF_UDC_44).

Finalmente, dentro del profesorado de EF, encontramos un gran número de respuestas que abarcan una visión tremendamente amplia de lo que se debe trabajar en la EF a nivel escolar. Los dos ejemplos seleccionados para reflejar esto, contienen cuatro unidades de codificación cada una, aportando un discurso de gran calidad, al exponer como debe ser abordado cada uno de los elementos que se mencionan. El primer enunciado, (1) *fines educativos generales*, al hacer referencia a formar sujetos que sean parte de la sociedad actual y pueden convivir sin problemas en la misma, a través del desarrollo de una serie de valores; (2) *promover estilos de vida activos*, despertando el interés del alumnado por la AF y desarrollando hábitos de vida saludable a través de diferentes estrategias; (3) *promoción de la aptitud física*,

puesto que se menciona que uno de los objetivos de la EF debe ser el desarrollo de las aptitudes, haciendo una individualización en cada sujeto y, (4) *promover el aprendizaje sobre la condición física y la salud*, ya que para desarrollar un estilo de vida activo, como fue mencionado anteriormente, van a ser necesarios una serie de conocimientos que permitan desarrollar la práctica de forma autónoma y con plenas garantías. En el segundo enunciado, las categorías presentes son (1) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, dado que a través de la EF el sujeto debe adquirir los conocimientos necesarios para ser quien de llevar a cabo la práctica de AF de forma autónoma; (2) *promoción de estilos de vida activos*, teniendo una visión de la AF como un elemento indispensable para un buen estado de salud y que se utilice de manera adecuada una vez que finalizan su periplo por el sistema educativo; (3) *finés educativos generales*, que ligado a la categoría anterior, se va a trabajar a través de elementos íntimamente ligados a la AF como son el respeto, autosuperación y esfuerzo. A parte de esto, durante la práctica de AF el sujeto va a descubrir los valores intrínsecos de esta y va a colaborar a la hora de mostrar comportamientos responsables a nivel personal y social. Finalmente, (4) *fomentar el gusto por la AF*, aludiendo a que debe ser un elemento primordial que debe ir siempre ligado a la práctica.

Dentro del colectivo del profesorado universitario (Tabla 39), el número de unidades de codificación contenidos en cada respuesta es un claro indicativo del desarrollo y calidad de razonamiento de cada docente. Los enunciados que contienen una sola categoría presentan una estructura muy simple, evitando profundizar en la respuesta y sin proporcionar detalles acerca de lo que se pretende transmitir. Son composiciones muy similares a las que proporciona el alumnado a lo largo de su periodo de formación. Ejemplos de esto son los siguientes:

“Desarrollar el gusto por la práctica deportiva de manera autónoma”.
(Formadores de formadores_UDC_03).

“Conseguir la adherencia al ejercicio. Que el alumno interiorice una vida activa y sana”. (Formadores de formadores_UDC_07).

La primera afirmación, se encuadra dentro de la categoría *fomentar el gusto por la AF*, ya se observa como uno de los objetivos de la EF escolar debe ser el desarrollo del gusto por la práctica deportiva de una forma autónoma, pero sin hacer referencia a cómo debe ser este proceso ni por parte del alumnado ni del profesorado. En la segunda composición, la unidad de codificación presente es la *promoción de estilos de vida activos*, señalando que el fin de la

asignatura es conseguir un hábito de ejercicio para que el alumnado sea capaz de llevar a cabo un estilo de vida activo y sano.

Sin embargo, a medida que las respuestas proporcionadas aumentan en número de unidades de codificación, la calidad del razonamiento mejora de forma exponencial, además de utilizar un lenguaje mucho más técnico y cuidado, lo que se traduce en oraciones que dan una visión global de lo que debe ser la materia y se aproxima a las respuestas que caben esperar del colectivo del profesorado universitario en ejercicio.

“La promoción y educación en hábitos saludables a través de la actividad física. Desarrollo de actividades fundamentales para la motricidad humana. La mejora de la condición física para la salud y la vida. La promoción de actividades deportivas socializadoras (superación, integración, autoestima). Fomentar la práctica de actividad física y deporte de forma autónoma en los alumnos. Fomentar los valores sociales a través de la práctica deportiva (sociomotricidad). Fomentar la competición deportiva como actividad integradora. Mejorar los comportamientos psico- sociales, en la convivencia, a través de la actividad físico-deportiva”. (Formadores de formadores_UDC_13).

Este último ejemplo encierra cuatro unidades de codificación, exponiendo como se deben desarrollar cada una de ellas: (1) la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* se ve reflejada en la primera línea, al incidir en la educación de los sujetos en hábitos saludables teniendo como herramienta la AF; (2) los *finés educativos generales*, haciendo hincapié en el trabajo de los valores sociales a través de la práctica deportiva como son la superación, la vertiente integradora de las actividades físicas y deportivas, comportamientos como la convivencia, etc.; (3) *promoción de la aptitud física*, destacando que el desarrollo de la condición física va a jugar un papel fundamental en la calidad de vida de las personas y, (4) *promover estilos de vida activos*, remarcando la importancia de fomentar la práctica de AF y deporte en el alumnado para ser quien de desarrollar un estilo de vida activo y equilibrado.

En lo referente a la UVigo, dentro del colectivo del profesorado (Tabla 39), se encuentran bastantes paralelismos entre aquellos docentes que ejercen la labor docente en enseñanzas secundarias y en enseñanzas superiores, tanto en lo que se refiere al número de unidades de codificación presentes en sus respuestas como en la forma de desarrollar las mismas.

Un primer análisis de las respuestas del profesorado de EF en enseñanzas secundarias (Tabla 39) que ejerce en el área de influencia de la UVigo (centros susceptibles de recibir alumnado en prácticas), en lo que se refiere al número de categorías, permite observar cómo el 44,5% de la muestra analizada, emite respuestas con dos unidades de codificación; a partir de ahí, el 25,9% de las respuestas contienen una unidad de codificación, el 18,5%, tres y el 7,4%, cuatro. Focalizándose en la calidad del desarrollo del discurso, en algunos casos, cabría esperar un mayor nivel de profundización por parte de un colectivo que vive en su día a día lo que es la materia de EF y está en disposición de arrojar más luz sobre la cuestión y, sin embargo, la abordan de manera superficial. En términos generales, la calidad de las respuestas emitidas es aceptable, con casos en los que se explica perfectamente aquellos objetivos o finalidades a los que se hace referencia y abarcando un amplio abanico de posibilidades a las que se le podría dar cabida dentro de la materia de EF.

“Formación integral do individuo”. (ProfesoradoEF_UVigo_5).

“Conseguir la autonomía personal en la realización de actividades físico-deportivas”. (ProfesoradoEF_UVigo_19).

Las dos frases recogidas anteriormente, son ejemplos de respuesta que se valen de una estructura simple y no profundizan sobre cuáles deben ser los cometidos de la EF. Al hablar en términos generales, este tipo de composición suele contener una o dos unidades de codificación, como sucede en el primer y segundo caso, respectivamente. La primera respuesta, se clasificaría dentro de la categoría *finés educativos generales*, haciendo únicamente alusión a la formación integral del individuo. En el segundo ejemplo, el grado de profundización es muy similar y aumenta a dos el número de categorías presentes: (1) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* y (2) *promoción de aprendizajes deportivos*, ya que se atribuye a la materia de EF la formación del alumnado, proporcionando una serie de conocimientos, que les permitan la práctica autónoma tanto de actividades físicas como deportivas.

“Acercar de manera clara, concreta, entendible y aplicable la realización de actividad física al alumnado; principalmente a aquellos que no practican nada de deporte fuera del entorno escolar. Enseñarles la importancia de la realización de actividad física y su relación con la salud y unos hábitos de vida saludables (presentes y futuros)”. (ProfesoradoEF_UVigo_20).

“Inculcar al alumnado el gusto por la AF. Crear un buen clima de trabajo y fomentar las relaciones interpersonales. Dar a conocer un amplio abanico de posibilidades de practicar deporte. Hacer que aprendan y, sobre todo, que se diviertan haciendo ejercicio”. (ProfesoradoEF_UVigo_6).

El primer ejemplo de respuesta contiene dos unidades de codificación siendo estas (1) *promover estilos de vida activos*, puesto que el docente en cuestión alude a la promoción de la práctica de AF desde una perspectiva que no deje duda alguna en los sujetos de cómo desarrollar la práctica, sobre todo aquellos que fuera del horario lectivo no realizan o tienen unos índices de práctica de AF menores; (2) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, transmitiendo al alumnado que la práctica de actividades físicas es la herramienta fundamental para ser quien de desarrollar unos hábitos de vida saludables, que van a redundar en una mejora de su estado de salud. El segundo ejemplo escogido, contiene un mayor número de unidades de codificación, apareciendo (1) *fomentar el gusto por la AF*, incidiendo el participante la necesidad de inculcarlo en el alumnado, incorporando la diversión a la práctica de AF; (2) *finés educativos generales*, fomentando elementos de la formación integral del alumnado como son las relaciones interpersonales y la creación de un buen clima de trabajo y, (3) *promoción de aprendizajes deportivos*, al mostrar desde la asignatura de EF el mayor número de actividades de este tipo para que, a continuación, el alumnado sea quien de elegir la más adecuada a su casuística.

Los formadores de formadores (Tabla 39) que imparten docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la UVigo presentan una distribución más uniforme de las unidades de codificación presentes en sus respuestas, estando cerca del 90% entre una y tres unidades. Un 33,3% de las respuestas contiene dos categorías en su desarrollo, siendo la franja con más puntos porcentuales. A continuación, las respuestas con una unidad de codificación son el 28,6% y, con un porcentaje ligeramente inferior, las respuestas con tres unidades de codificación representan el 23,8%. Hay que destacar que existe un número muy bajo de respuestas con cuatro y cinco unidades de codificación, representando un 9,5% y un 4,8%, respectivamente.

Analizando la calidad de las respuestas emitidas, se observa como un pequeño número de docentes se vale de frases muy cortas, habitualmente con una o dos categorías, las cuales se asemejan a los enunciados analizados anteriormente en el alumnado de Grado. Se caracterizan por enumerar objetivos y finalidades de la EF con poca concreción, emitiendo generalidades que no van acorde con el nivel de formación de este colectivo. A continuación, existe otro grupo de

formadores que emiten unas respuestas mucho más completas acerca de lo que debe perseguir la EF escolar y con un lenguaje más cuidado. Este pequeño grupo emplea como recurso la enumeración de una serie de elementos que deben ser tratados en los centros escolares, pero sin especificar como debe ser el proceso para que este tenga éxito. Finalmente, un pequeño número de docentes sí proporciona respuestas con un nivel de desarrollo alto, proporcionando más detalles sobre la cuestión y empleando, al igual que referimos con anterioridad, un lenguaje propio de especialistas dentro del campo de la EF y el deporte.

Los ejemplos que se presentan a continuación son aquellos enunciados con un mayor nivel de desenvolvimiento de las ideas expresadas, independientemente del número de unidades de codificación presentes.

“Sentar las bases para el conocimiento profundo de lo que es y significa el deporte y la AF en todas sus variantes. Impulsar la práctica no solo en el ámbito de la AF escolar, sino también en consolidar la práctica para el futuro, con el convencimiento más allá de una nota o evaluación de la asignatura”. (Formadores de formadores_UVigo_3).

“Promover el disfrute por la AF. Inculcar valores. Promover estilos de vida saludables. Mejorar la forma física. Fomentar el autoconocimiento. Mejorar habilidades físicas”. (Formadores de formadores_UVigo_15).

“Desarrollo integral del alumno. Fomentar la relación con los demás. Desarrollo de los componentes de la AF. Conocer los valores del deporte. Hábitos saludables e higiénicos. Conocer actividades deportivas individuales de equipo, actividades expresivas con o sin base musical. Aprender a reflexionar sobre el trabajo realizado”. (Formadores de formadores_UVigo_18).

La primera de las composiciones presenta tres categorías, haciendo referencia a (1) *promoción de aprendizajes deportivos*, aseverando que uno de los objetivos de la EF escolar va a ser sentar las bases de conocimiento sobre lo qué es y lo qué significa el deporte; (2) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, que al igual que sucede en los referentes a las actividades deportivas, este participante lo extiende a la AF y todas sus variantes, lo que ya se situaría dentro del área de la condición física y la salud; (3) *promover estilos de vida activos*, ya que se explicita que la práctica de AF no se debe ceñir solo al ámbito escolar sino que debe ser extrapolable al tiempo de ocio del sujeto y que sea un hábito que se prolongue en el tiempo, creyendo en los beneficios que va a reportar en términos de calidad de vida.

La segunda de las respuestas seleccionadas contiene cuatro unidades de codificación que son: (1) *fomentar el gusto por la AF*, expresando el participante que se debe dar promoción a disfrutar de la AF que realiza el sujeto; (2) *fines educativos generales*, ya que la EF debe favorecer a la educación en valores y fomentar elementos que contribuyan a la formación integral del alumnado como son el autoconocimiento y la mejora de las habilidades físicas, incluyendo estas dentro de la categoría fines educativos generales por no especificar a lo que se hace referencia concretamente; (3) *promoción de estilos de vida activos*, siendo uno de los aspectos en los que se debe enfocar la EF escolar la promoción de estilos de vida saludables y, (4) *promover la aptitud física*, haciendo referencia a la mejora de las capacidades físicas de los sujetos a través de la materia.

En el último ejemplo seleccionado, se reconocen tres unidades de codificación: (1) *fines educativos generales*, enumerando que la EF debe favorecer al desarrollo integral del alumnado, fomentando la relación con los demás sujetos que le rodean, desarrollar los diferentes componentes de la AF (se encuadra en esta categoría al no especificar a lo que se refiere concretamente), el conocimiento de los valores del deporte así como el desarrollo de un pensamiento reflexivo sobre el trabajo que realiza cada individuo; (2) *promover estilos de vida activos*, haciendo referencia a dos elementos como son la promoción de hábitos saludables e higiénicos a través de la materia y, (3) *promoción de aprendizajes deportivos*, dado que se alude al conocimiento de actividades deportivas, enfatizando en aquellas de equipo y con componentes expresivos, ya sean con o sin base musical.

3.2.3. Resultados en función del género

En las siguientes líneas se expondrán los resultados de la muestra analizada en función del género que los y las participantes refirieron al contestar el cuestionario empleado para cada colectivo que compone el estudio. Las dos opciones objeto de análisis van a ser el género femenino y el masculino.

Observando la distribución del número de unidades de codificación que presentan las respuestas de las alumnas a lo largo de su formación de Grado y, posteriormente de Máster, existen variaciones en función del momento analizado (Tabla 40), que no siempre responden a lo que previamente se podría esperar. La mayoría de las respuestas, independientemente del momento, se sitúan entre una y cuatro unidades de codificación. Realizando un primer análisis de la evolución del número de unidades de codificación en cada respuesta, se observa como aquellas con una sola categoría presente son el 48% en el momento previo al inicio de los estudios de Grado (1G), alcanzando un 50% en el momento de finalizar el mismo (4G) y,

curiosamente, alcanzando su pico más alto (70%) dentro del alumnado de género femenino al finalizar el Máster (FM). Las respuestas con dos unidades de codificación son las que se mantienen, relativamente, con más regularidad a medida que las alumnas progresan dentro de los diferentes cursos, siendo el 32% del total de respuestas en 1G, bajando ligeramente hasta el 29,5% en 4G y alcanzando su cota más baja con un 20% en el momento de FM. Aquellas respuestas con tres unidades de codificación son el 18% en 1G, pero caen a la mitad (8,8%) en el momento de 4G y repuntan ligeramente hasta el 10% al finalizar la formación de Máster (FM). Las respuestas que presentan cuatro unidades de codificación descienden notablemente en todos los casos, siendo solo un 2% en 1G, no habiendo ningún caso en 4G y FM. Finalmente, se encuentra un número reducido de respuestas con más de cuatro unidades de codificación en el colectivo de las estudiantes, siendo el único momento en 4G, dónde el 2,9% de los casos las respuestas contienen seis unidades de codificación.

Tabla 40

Distribución de las unidades de codificación del alumnado en función del género

Unidades de codificación	1G				4G				FM			
	13-14				16-17				17-18			
	F		M		F		M		F		M	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	24	48,0	65	47,1	17	50,0	73	53,7	7	70,0	18	62,1
2	16	32,0	50	36,2	10	29,5	44	32,4	2	20,0	7	24,1
3	9	18,0	14	10,1	3	8,8	16	11,8	1	10,0	2	6,9
4	1	2,0	2	1,4	0	0	1	0,7	0	0	1	3,4
5	0	0	0	0	0	0	1	0,7	0	0	0	0
6	0	0	0	0	1	2,9	0	0	0	0	0	0
NS/NC	0	0	7	5,1	3	8,8	1	0,7	0	0	1	3,4

Nota. 1G= 1º Grado; 4G= 4º Grado; FM= Fin de Máster; F= femenino; M= masculino; NS/NC= no sabe o no contesta.

Analizando la calidad del discurso de las alumnas al iniciar la formación universitaria (Tabla 40) se observa la tendencia general es emitir mensajes poco elaborados, que abordan de una forma superficial la cuestión de análisis, evitando entrar en detalles mayores. En este caso sí que existe relación entre el número de unidades de codificación contenidas en la respuesta y la calidad de estas, puesto que aquellas que presentan una sola categoría reducen los objetivos y finalidades de la materia a la mínima expresión. En algún caso, se encuentran respuestas con un nivel de redacción superior a la media, abordando algún elemento poco común dentro del colectivo del alumnado al iniciar la formación universitaria. Algunos ejemplos de respuesta seleccionados para ilustrar lo reflejado en este párrafo son los siguientes:

“Que las personas sedentarias se conviertan en activas”. (1G_2013-14_UVigo_28).

“La educación general como persona”. (1G_2013-14_UDC_88).

Estas dos estudiantes proponen respuestas con una sola unidad de codificación y una visión tremendamente generalista de la EF. En el primer caso, la frase propuesta pertenece a la categoría *promover estilos de vida activos*, puesto que el objetivo principal de la materia en la enseñanza secundaria va a ser cambiar los hábitos de las personas más alejadas de un estilo de vida saludable para acercarlos a estos, con todos los beneficios que lleva aparejado. El segundo caso, estaría clasificado dentro de los *finés educativos generales*, ya que se le atribuye a la EF participar de un proceso amplio como es la formación de los individuos a todos los niveles.

Continuando con el análisis de las diferentes opiniones de las alumnas de 1G, se encuentra alguna respuesta con un nivel superior de ejemplificación de lo que debe perseguir la EF, aunque en casi todos los casos el recurso empleado va a ser la cita de diferentes elementos, sin entrar en profundidades mayores. Aun así, este uso de la enumeración lleva aparejado un aumento en el número de unidades de codificación.

“Cres que es una asignatura fundamental no sólo por el hecho del descanso (mental) de los niños que es lo que todo el mundo piensa, sino que los niños desarrollen muchas capacidades con el deporte. Aprender a competir, a compartir, a divertirse, a relacionarse...”. (1G_2013-14_UDC_14).

“Conseguir que los niños/as tomen conciencia de los beneficios que les puede aportar el ejercicio y la actividad física, así como demostrar que puede ser muy divertido y un agente socializador”. (1G_2013-14_UDC_30).

“El objetivo principal de la EF en estas etapas debe ser propiciar una actitud positiva del alumnado hacia la práctica de actividad física y/o deporte en el presente y el gusto por estos para su continuidad en el futuro”. (1G_2013-14_UVigo_27).

“Objetivo: que los alumnos adquieran unos conocimientos en el ámbito del deporte y unos valores de educación en el área recreativa. Me parece una forma muy entretenida de enseñar educación. Y es imprescindible para la formación”. (1G_2013-14_UVigo_30).

El primer ejemplo de respuesta contiene dos categorías. En las primeras líneas se puede observar la alusión a (1) *promover la catarsis*, incidiendo en el descanso o liberación que suponen las sesiones de EF de las tensiones generadas por el resto de las materias y, (2) *finas educativas generales*, al aludir al deporte como una herramienta que va a favorecer a la consecución de elementos fundamentales en el desarrollo como personas como son el aprender a competir, compartir, divertirse o relacionarse.

En el segundo, la alumna en cuestión opta por mencionar tres categorías, siendo estas (1) la *promoción de estilos de vida activos*, con el objetivo de que el alumnado tome conciencia de los beneficios que reporta a la salud la práctica de ejercicio y AF; (2) *fomentar el gusto por la AF*, estando muy ligado a lo comentado en la categoría anterior, puesto que se refleja que llevar un estilo de vida saludable a través de la práctica puede llegar a ser divertido y, (3) *finas educativas generales*, ya que además de lo anteriormente comentado, la práctica de ejercicio y AF puede ser un agente socializador para la persona que lo practica, interactuando con otros sujetos.

El tercer caso vuelve a contener dos unidades de codificación como son (1) *promover estilos de vida activos*, buscando que el alumnado se introduzca en la práctica de AF y/o deporte en el momento que se encuentra en la ESO y que esto se prolongue a lo largo de todo su ciclo vital y, (2) *fomentar el gusto por la AF*, refiriendo que este va a ser un componente fundamental a la hora de que la práctica se extienda en el tiempo hasta convertirse en un hábito.

El último de los ejemplos reflejados vuelve a contener tres unidades de codificación como son (1) *promoción de aprendizajes deportivos*, dado que a través de la EF el alumnado debe adquirir una serie de aprendizajes deportivos; (2) *finas educativas generales*, ya que la propia materia es considerada por esta alumna como fundamental para la formación de los individuos, además de proporcionar una serie de valores en el área recreativa y, (3) *fomentar el gusto por la AF*, puesto que la AF se considera una herramienta muy poderosa dentro del

proceso educativo, describiendo esta como una forma muy entretenida para conseguir este objetivo.

Una vez que este grupo de alumnas alcanza el último curso de Grado (Tabla 40), las respuestas ofrecidas tienen una línea continuista con relación al momento previo de análisis (1G) al no entrar en demasiada profundización sobre la cuestión objeto de estudio. En este caso, existe una simplificación más marcada en lo que se refiere a unidades de codificación, puesto que más del 50% contiene una unidad de codificación y cerca de 90% se sitúan entre una y dos unidades. La principal diferencia que se aprecia es la incorporación en algunos casos de un lenguaje más cuidado y el uso de términos que se ajustan mejor a lo que se quiere transmitir, por lo que las respuestas ganan en calidad. A continuación, se recoge alguna sentencia que ejemplifica esta casuística:

“Desarrollo íntegro del alumnado, así como los valores a enseñar”. (4G_2016-17_UVigo_8).

“El papel es el de educar a los alumnos en hábitos de vida saludables”. (4G_2016-17_UDC_67).

Como se refleja en estas composiciones, el paso a lo largo de los diferentes cursos de Grado de algunas de las alumnas no se ve reflejado en la emisión de unas respuestas acorde a su nivel formativo. Estas continúan siendo poco elaboradas, citando elementos muy generalistas y que reducen el cometido de la EF escolar a la mínima expresión. Estos ejemplos contienen una sola categoría, que en el primer caso es *finés educativos generales*, puesto que la EF va a favorecer al desarrollo integral de los sujetos, aportando la consecución de diferentes valores que, en este caso, no se explicitan por parte de la alumna. El segundo ejemplo hace referencia a la *promoción de estilos de vida activos*, puesto que desde el punto de vista de esta persona la EF debe educar al alumnado acerca de los hábitos de vida saludables.

A parte de estas respuestas que arrojan poca luz sobre el cometido de la investigación, hay otras que consideran aportar más elementos. Para este cometido emplean una doble vía, siendo la primera la redacción y la segunda la enumeración de los objetivos y finalidades de la materia.

“– Educar en valores. – Educar para uso de hábitos. – Hacer que les guste la EF. – Evitar el sedentarismo. – Aportar conocimientos básicos de la EF”. (4G_2016-17_UDC_39).

“Imprescindible ya que es una edad clave para conseguir evitar el sedentarismo, formar en su totalidad al alumnado tanto a nivel emocional y físico y conseguir la adherencia a la actividad física a nivel extraescolar”. (4G_2016-17_UVigo_6).

“Educar a los niños y niñas para que su vida cotidiana presente y futura sea saludable con implicación en la actividad física. A mayores de conseguir que desarrollen sus patrones motores básicos y conozcan un gran abanico de posibilidades, educando en valores como principal pilar de la educación en estas etapas”. (4G_2016-17_UDC_53).

La primera composición se vale del anteriormente citado recurso de la enumeración para reflejar seis categorías como son (1) *finés educativos generales*, puesto que la educación en valores de los sujetos a través de la EF va a ser un elemento que contribuya a la formación integral; (2) *indeterminado*, la referencia a la educación para el uso de hábitos se clasifica dentro de esta categoría al no reflejar con claridad a qué tipo de hábitos se refiere, creando la duda en el investigador; (3) *fomentar el gusto por la AF*, siendo uno de los cometidos de la EF, desde el punto de vista de esta alumna, hacer que al alumnado le guste la EF; (4) *promover estilos de vida activos*, ya que se va a tratar de evitar aquellos comportamientos relacionados con un estilo de vida sedentario y apostar por aquellos que redunden en una mejora de la salud de las personas; (5) *promoción de aprendizajes deportivos* y, (6) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, optando por la selección de ambas categorías al no explicitar cuáles deben ser los conocimientos relacionados con la EF. Al estar contemplados ambos dentro del currículo de la asignatura, se opta por incluir las dos categorías dentro de la respuesta.

El segundo ejemplo de respuesta hace referencia a (1) *promoción de estilos de vida activos*, expresando que la materia de EF va a ser imprescindible a la hora de alejar al alumnado de comportamientos sedentarios, sobre todo al estar en una edad en la cual es fundamental tanto la adquisición de hábitos saludables como la adherencia a la práctica de AF y, (2) *finés educativos generales*, aportando la EF su parte en la formación del alumnado en el plano emocional y físico, elementos fundamentales.

La tercera composición de las seleccionadas refleja como elementos de gran importancia (1) *promoción de estilos de vida activos*, incidiendo en la necesidad de inculcar en el alumnado hábitos de vida saludables y participación en actividades físicas, tanto en las edades en las que se encuentran como en su futuro como adultos; (2) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, haciendo hincapié en el desarrollo de patrones motores básicos y el conocimiento de un gran abanico de posibilidades, siendo fundamental para este fin tener una base sólida de conocimiento teórico-práctico sobre los elementos básicos

que forman parte de ellos y, (3) *finés educativos generales*, dado que el principal baluarte de la formación del alumnado en la etapa en que se encuentran va a ser la educación en valores.

Una vez que esta cohorte de alumnas alcanza el final de su formación universitaria (Tabla 40) se puede observar cómo sus respuestas adquieren una mayor calidad tanto en la redacción como en los aspectos que se citan como objetivos y finalidades de la EF. El marcado cariz simplista de etapas anteriores muda hacia composiciones mucho más elaboradas, que abarcan diversos ámbitos que pueden ser objeto de estudio desde la EF. Esto no siempre se traduce en un aumento de las categorías que contiene la respuesta, sino que predomina una descripción detallada de lo que las alumnas consideran que deben ser los objetivos y finalidades capitales de la materia. A continuación, se presentan una serie de composiciones redactadas por las alumnas de FM, en las cuales se puede apreciar lo detallado anteriormente:

“- Transmitir y fomentar valores (como el respeto, compañerismo, superación, confianza...). – Promover el bienestar y la salud de los individuos. – Ayuda al desarrollo integral de los individuos y a su personalidad. – Mejora de las habilidades motrices básicas. – Permite afianzar las capacidades físicas, afectivas y cognitivas”. (FM_2017-18_UVigo_2).

“- Crear hábitos saludables (deportivos, higiene, nutricionales...). – Conocer el propio cuerpo y su motricidad. – Trabajar las capacidades físicas y transmitir la importancia del desarrollo motor. – Enseñar múltiples actividades que creen adhesión a la práctica de AF y deporte. – Fortalecer la autoestima del alumnado. – Desarrollar hábitos de disciplina. – Trabajar por la integración de todo el alumnado sin que exista discriminación de ningún tipo”. (FM_2017-18_UVigo_4).

La primera sentencia recogida de una alumna de la UVigo contiene dos unidades de codificación, siendo las mismas (1) *finés educativos generales*, aludiendo a la promoción de valores desde la EF, citando algunos ejemplos como pueden ser el compañerismo, la confianza o la superación y siendo parte de la formación integral del individuo y su personalidad. A esto se añaden elementos relacionados con la vertiente física, como son la mejora de las habilidades motrices básicas y afianzar las capacidades físicas, afectivas y cognitivas; (2) *promoción de estilos de vida activos*, siendo elementos fundamentales de los que debe ser partícipe la EF el bienestar y la salud de los individuos.

En el segundo ejemplo, encontramos cuatro unidades de codificación presentes en los puntos citados por la alumna en cuestión: (1) *promover estilos de vida activos*, puesto que uno

de los elementos a los que debe aspirar la EF escolar es la creación de hábitos que redunden en un beneficio en la salud del alumnado; (2) *promover el conocimiento sobre la condición física y la salud*, puesto que el alumnado debe conocer su propio cuerpo y cómo es el funcionamiento del mismo a la hora de ejecutar diferentes tipos de movimiento; (3) *promoción de la aptitud física*, dada la incidencia que se hace en el trabajo de las capacidades físicas y el desarrollo de las mismas dentro de la asignatura; (4) *finés educativos generales*, haciendo énfasis en la necesidad de fortalecer aspectos como la autoestima, promover hábitos de disciplina entre el alumnado y aceptar a todo tipo de personas independientemente de su condición.

Cabe resaltar, que algunas respuestas de las alumnas que finalizan esta formación siguen la tónica de momentos anteriores, emitiendo mensajes elementales sobre la cuestión objeto de estudio, como pueden ser los siguientes:

“Aportar una base saludable a los alumnos, que conozcan la importancia de la salud y el deporte en la vida cotidiana del alumnado”. (FM_2017-18_UDC_11).

“Incitar al alumnado a la práctica de actividad física fuera del contexto escolar”. (FM_2017-18_UDC_12).

En el primer caso, a pesar de ser una composición muy simple encontramos hasta tres categorías presentes, valiéndose únicamente de la cita y sin entrar en ningún tipo de descripción o especificación mayor con relación a lo que se quiere transmitir. Así, la primera categoría que se encuentra es (1) *promover estilos de vida activos*, ya que la EF debe ser quien de proporcionar una base saludable al alumnado; (2) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, dado que los sujetos deben ser conscientes de la importancia que juega el tener un buen estado de salud en su vida cotidiana, para lo que se necesitan una serie de conocimientos sobre el tema en cuestión y, (3) *promoción de aprendizajes deportivos*, que se fundamenta en lo mismo que la categoría anterior, ya que la alumna en cuestión cita la importancia tanto la salud como el deporte.

El segundo ejemplo es incluso más sencillo, tanto en el desarrollo como en el número de categorías contenidas, al estar solo presente *promover estilos de vida activos*, al ser la materia de EF un ente que debe jugar un papel capital en trasladar la práctica de AF fuera del contexto escolar, es decir, en el tiempo de ocio del alumnado para que estos puedan desarrollar unos hábitos de práctica que redunden en su salud y se prolonguen en el tiempo.

Al realizar el análisis de las reflexiones plasmadas por los participantes del género masculino, el colectivo de los alumnos a lo largo de la formación de Grado (Tabla 40) presenta un comportamiento similar a sus homólogas del género femenino en cuanto al número de unidades de codificación presentes y su evolución a lo largo de los cursos. En cada uno de los momentos analizados, el grueso de las respuestas se sitúa entre una y tres categorías, siendo aquellas con cuatro y cinco unidades menos de un 4% en todos los casos. Realizando una aproximación más detallada, se observa como el número de respuestas con una sola categoría va *in crescendo* a lo largo de los cursos, representando un 47,1% al inicio de la formación de Grado, subiendo ligeramente a la hora de finalizar el mismo (53,7%) y alcanzando su cota más alta cuando esta cohorte de alumnos alcanza el final de Máster (62,1%). Todo lo contrario, sucede con las composiciones que encierran dos unidades de codificación, puesto que su porcentaje desciende paulatinamente con el avance de los alumnos por los diferentes niveles formativos. En el momento de 1G estas representan el 36,2% del total, experimentando un ligero descenso hasta el 32,4% en 4G y teniendo la cota más baja en FM con el 24,1% del total de las respuestas. Aquellas respuestas con tres unidades de codificación muestran un comportamiento más estable durante el tiempo que se desarrolla el estudio, aunque al igual que en los casos anteriores, tiene su punto más bajo en FM con el 6,9%, puesto que en 1G eran el 10,1% del total y en 4G el 11,8%. Las composiciones con cuatro unidades son una *rara avis* en este colectivo, siendo el 1,4% al inicio de los estudios de Grado, el 0,7% en el momento de finalizarlos y el 3,4% en el momento de FM. Finalmente, solo se encuentra un caso de respuesta (0,7%) que contiene cinco unidades de codificación en los alumnos de 4G.

Al ceñirse a la calidad del discurso de este colectivo a lo largo del período de formación, podemos observar cómo los alumnos de 1G (Tabla 40) plasman unos mensajes que, en general, tienden a profundizar muy poco en la cuestión que se analiza y se valen de un lenguaje poco preciso que, en numerosas ocasiones dificulta la comprensión de los elementos a los que se hace referencia. Estos suelen estar formados por una sola unidad de categorización y se valen del recurso de citar aquellos elementos que consideran que se deben abordar, evitando describir en profundidad su parecer.

“Educación a través del movimiento”. (1G_2013-14_UVigo_17).

“Tener una vida saludable”. (1G_2013-14_UDC_49).

Estos dos enunciados son un ejemplo de aquellos alumnos que emplean frases cortas y generalistas sobre lo que debe ser la EF escolar, valiéndose de una unidad de codificación. En el

primer caso, la categoría presente sería *fines educativas generales*, al sostener que a través del movimiento se debe llevar a cabo la educación de los individuos, por lo que la EF escolar debe favorecer a la formación integral de los mismos. En el segundo caso, la unidad de codificación presente sería la *promoción de estilos de vida activos*, dado que la asignatura de EF debe ser la encargada de que el alumnado se aproxime a hábitos que le proporcionen un estilo de vida saludable.

“Pasarlo bien, conocer mejor a los compañeros y empezar a conocer lo básico sobre EF”. (1G_2013-14_UVigo_5).

“Conocimiento del cuerpo humano y comenzar a llevar hábitos de vida saludables, evitando el sedentarismo”. (1G_2013-14_UVigo_12).

“Para mi tiene un papel importante en la salud de algunos alumnos que no realizan deporte y, también, sirve para tomarse un respiro entre clase y clase”. (1G_2013-14_UDC_5).

“La práctica y la introducción de los niños en diferentes deportes, así como el conocimiento de los diferentes valores del deporte”. (1G_2013-14_UDC_102).

Los ejemplos de respuesta que aquí se muestran, corresponden a lo expresado en líneas anteriores, siendo este tipo de mensajes los más comunes entre el alumnado de 1G de género masculino. La primera composición encierra dos unidades de codificación, siendo estas (1) *fomentar el gusto sobre la AF*, aludiendo a que desde la EF se debe manejar el componen de la diversión y, (2) *fines educativas generales*, haciendo referencia a las relaciones interpersonales con el resto de iguales y adquirir pinceladas básicas sobre los aspectos propios de la EF. Al no especificar ni hacer referencia explícita a ningún contenido, se opta por esta categoría y no por aquellas que hacen referencia a la promoción de aprendizajes.

El segundo mensaje de los recogidos para ilustrar la calidad del razonamiento de los alumnos de 1G está formado por dos unidades de codificación como son (1) *promover el conocimiento sobre la condición física y la salud*, argumentando que desde la EF se debe proporcionar al alumnado una serie de nociones sobre el funcionamiento del cuerpo humano y, (2) *promover estilos de vida activos*, abogando por llevar un estilo de vida saludable que aleje a los jóvenes de comportamientos sedentarios.

El tercer ejemplo de respuesta vuelve a contener dos unidades de codificación, siendo en este caso (1) *promover estilos de vida activos*, puesto que la EF va a jugar un papel capital en

la salud de aquel alumnado que menos AF practica a diario, llegando incluso, en algún caso, a solo realizar AF durante la sesión de EF en el centro escolar y, (2) *promover la catarsis*, al emplear la EF como una vía de escape a todas las tensiones generadas por el resto de las materias presentes en el currículo.

El último ejemplo de los aquí expuestos contiene igualmente dos categorías como son (1) *promoción de aprendizajes deportivos*, al introducir al alumnado en la práctica de estos y, (2) *finés educativos generales*, promoviendo los valores propios de la práctica deportiva para la educación de los sujetos. En este caso, las dos categorías están íntimamente ligadas, puesto que los aprendizajes deportivos son extrapolables al día a día de los jóvenes.

Una vez que estos alumnos finalizan la formación de Grado (Tabla 40), gran parte de las respuestas siguen la tónica de aquellas desarrolladas al inicio de dicha formación (1G), al emplear mensajes cortos que rehúsan entrar en profundidades mayores sobre la cuestión y haciendo uso de un lenguaje poco académico. Algunos casos escapan de esta tendencia y sí muestran un grado de reflexión más elevado, incluyendo aspectos propios de la titulación como objetivos de la EF escolar en sus respuestas y empleando una terminología que permite comprender los elementos a los que hacen referencia con mayor exactitud. A continuación, se exponen algunos ejemplos de respuesta de los alumnos en el momento de 4G:

“Tratar de inculcar tanto hábitos saludables como valores para la vida diaria”.
(4G_2016-17_UVigo_68).

“Que los chavales se muevan y que conozcan todo lo que abarca la actividad física variando unidades didácticas”. (4G_2016-17_UDC_43).

Las composiciones reflejadas en las líneas anteriores son ejemplo de aquellas con una composición más simple y carente de detalles, haciendo uso de un lenguaje más coloquial. Ambas están formadas por dos unidades de codificación, siendo en el primer caso (1) *promover estilos de vida activos*, al promulgar hábitos de vida saludables desde la materia de EF y, (2) *finés educativos generales*, inculcando valores en el alumnado que les permitan desarrollar su día a día integrados en la sociedad. En el segundo caso, las unidades de codificación presentes son (1) *promover estilos de vida activos*, haciendo referencia a la necesidad de que los jóvenes realicen actividades que llevan aparejado el movimiento y, (2) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, haciendo hincapié en que el alumnado adquiera una serie de conocimientos ligados a la AF a lo largo de las unidades didácticas que componen la programación de la materia de EF.

Los ejemplos de respuestas que se presentan a continuación son los que reflejan un mayor nivel de detalle y el uso de un vocabulario más propio de alumnos que finalizan la formación en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Como se puede comprobar, ambas están compuestas por dos unidades de codificación, al igual que los ejemplos anteriores, aunque abarcan un espectro de elementos mucho más amplio.

“Desarrollar una amplia base motora donde puedan consolidarse las HMB para servir de base para posteriores HME. Favorecer las relaciones interpersonales y las habilidades sociales, de cooperación, de relación etc. Aumentar la autoestima, autoconfianza, y disminuir la ansiedad o estrés diarios. Inculcar hábitos de vida saludables y disminuir o paliar los hábitos no saludables”. (4G_2016-17_UDC_59).

“Transmitir hábitos de vida saludables de manera que se formen alumnos activos físicamente. – Tratar la igualdad de género en el deporte y la escuela. – Considerar la EF y la actividad física como medio preventivo de enfermedades. – Trabajar la socialización, el trabajo en equipo y la cooperación entre compañeros a través de la EF (muy importante el “ayudar a los demás”)”. (4G_2016-17_UDC_1).

En el primer caso, se encuentran las unidades de codificación (1) *finés educativos generales*, enfatizando en el desarrollo de las habilidades motrices básicas (HMB) del alumnado para que estas sean el sustento a la hora del desarrollo de las habilidades motrices específicas (HME). Se incluyen estos aspectos en la susodicha unidad de codificación al considerar que las HMB y HME deben ser un elemento presente en la formación básica de los individuos a nivel físico, uno de los diversos campos de la formación integral de los mismos. Dentro de esta categoría, el participante también alude al aspecto social y las relaciones interpersonales entre el alumnado y la gente que lo rodea, así como el desarrollo de la seguridad en sí mismo; (2) *promover estilos de vida activos*, acercando al alumnado a los hábitos de vida saludables para disminuir los comportamientos sedentarios y sus efectos negativos en la salud.

En el segundo ejemplo de los expuestos, se vuelven a distinguir dos unidades de codificación como son (1) *promover estilos de vida activos*, incidiendo en la formación de sujetos físicamente activos y que desarrollen un estilo de vida saludable, considerando la AF y la EF como herramientas indispensables para la prevención de posibles patologías y, (2) *finés educativos generales*, abordando elementos como son la educación en igualdad desde la perspectiva del deporte en el centro escolar, además de aspectos como la interacción con los compañeros y

compañeras, trabajando en equipo y poniendo especial énfasis en el trabajo cooperativo desde la EF.

Los alumnos que alcanzan el momento de FM (Tabla 40) muestran las respuestas más genéricas de todos los resultados analizados en todos los niveles. Comenzando por el número de unidades de codificación que tienen sus mensajes, se observa como la amplia mayoría están formados por solo una categoría, pero, además de esto, no existe desarrollo alguno de lo que deben ser los objetivos o finalidades de la EF, limitándose a citar un aspecto superfluo y con unos términos que distan mucho de ser los esperados en un colectivo que finaliza una formación especializada para impartir docencia en Enseñanza Secundaria. Se seleccionaron algunas composiciones que reflejan lo comentado en estas líneas:

“Desarrollar la motricidad de los educandos”. (FM_2017-18_UDC_24).

“Incluir la EF en la vida cotidiana del alumnado”. (FM_2017-18_UDC_22).

Los dos mensajes que se recogen anteriormente ilustran la tendencia predominante en el alumnado de género masculino en FM, los cuales, salvando alguna excepción, tienden a expresar su opinión acerca de la cuestión analizada con mensajes tremendamente simples e imprecisos. La primera frase, se encuadra dentro de la unidad de codificación *finés educativos generales*, aludiendo que la EF escolar tiene como principal objetivo desarrollar la motricidad del alumnado participante, uno de los múltiples aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de la formación integral del alumnado. En el segundo caso, se clasifica dentro de *promover estilos de vida activos*, dado que se aboga por que los contenidos de la EF se introduzcan en el día a día del alumnado, favoreciendo a que estos tengan unos estilos de vida saludables.

“Enseñar al alumnado la importancia de la actividad física y la obligación de enseñar una educación física para que descubran diferentes aspectos (beneficios de la práctica, como entender el deporte, desarrollarse como personas a través de los valores de la práctica...)”. (FM_2017-18_UVigo_9).

“Formación en valores del alumnado, creación de hábitos saludables y mejora de los conocimientos relacionados con la materia”. (FM_2017-18_UVigo_15).

Composiciones con un grado superior a la hora de concretar los objetivos que se persiguen desde la materia, así como mencionando un abanico más amplio son las anteriores. En la primera respuesta podemos distinguir tres unidades de codificación, siendo (1) *promover*

aprendizajes relacionados con la condición física y la salud, dado que desde el punto de vista de este alumnado se debe dar a conocer diferentes aspectos relacionados con los estilos de vida saludables y sus beneficios para la salud; (2) *promover aprendizajes deportivos*, añadiendo a lo comentado en la categoría anterior la necesidad de entender el deporte, sin especificar en qué aspectos concretamente y, (3) *fines educativos generales*, puesto que el participante alude a la formación como personas del alumnado a través de los valores que puede llegar a inculcar la práctica de AF.

En el segundo ejemplo de respuesta se vuelven a discernir cuatro unidades de codificación, a pesar de que los argumentos de cada categoría descienden notablemente y se opta por citar lo que deben ser los objetivos de la EF. Las categorías son (1) *fines educativos generales*, haciendo mención a la formación en valores del alumnado; (2) *promoción de estilos de vida activos*, promoviendo desde la materia la creación de hábitos que redunden en la mejora de la salud de los individuos; (3) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* y, (4) *promoción de aprendizajes deportivos*. Estas dos últimas categorías responden al mismo argumento dentro de la oración en cuestión, dado que, al referenciar la mejora de los conocimientos relacionados con la materia, se incluyen ambos, al estar dentro del área de conocimiento de la EF.

3.2.3.1. Resultados profesorado de EF y formadores de formadores en función del género

Dentro del colectivo de las profesoras (Tabla 41), se aprecian diferencias entre el comportamiento de aquellas docentes que ejercen su profesión en enseñanzas secundarias y universitarias. La distribución en el primer caso se concentra entre las dos y cinco unidades de codificación en las respuestas emitidas, conteniendo el 33,3% dos categorías, el 46,7% tres unidades, el 6,7% cuatro y, finalmente, el 10% cinco unidades. En el caso de las formadoras de formadores, existe una distribución más homogénea, situándose todos los casos analizados entre una y cuatro unidades de codificación. Aquellas que presentan una y dos categorías son un total del 25% cada una de ellas, el 33,3% contienen tres unidades de codificación y, el 8,3% cuatro categorías. En lo que se refiere a la composición del mensaje, la norma es la emisión de respuestas con un alto nivel de calidad en ambos colectivos, quedando aquellos mensajes con un menor grado de reflexión casi sin presencia alguna en el total de las respuestas.

Tabla 41

Distribución de las unidades de codificación del profesorado de EF y formadores de formadores en función del género

Unidades de codificación	Profesorado de EF				Formadores de formadores			
	15-16				15-16			
	F		M		F		M	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1	0	0	25	27,8	3	25,0	8	36,4
2	10	33,3	32	35,6	3	25,0	6	27,3
3	14	46,7	22	24,4	4	33,3	2	9,1
4	2	6,7	6	6,7	1	8,3	5	22,7
5	3	10,0	1	1,1	0	0	1	4,5
NS/NC	1	3,3	4	4,4	1	8,3	0	0

Nota. EF= Educación Física; F= femenino; M= masculino; NS/NC= no sabe o no contesta

En lo referente al colectivo de las profesoras de EF (Tabla 41), se seleccionaron aquellos ejemplos de respuestas que ilustran mejor la tendencia general, siendo cláusulas en las que el razonamiento y el uso de un lenguaje cuidado, propio del campo en el que se realiza la investigación, facilitan la comprensión del mensaje.

“Inculcar al alumnado el gusto por la AF. Crear un buen clima de trabajo y fomentar las relaciones interpersonales. Dar a conocer un amplio abanico de posibilidades de practicar deporte. Hacer que aprendan y, sobre todo, que se diviertan haciendo ejercicio”. (ProfesoradoEF_UVigo_6).

“Propedéutica: saber gestionar su actividad física cuando terminen sus estudios. Vivenciar diferentes actividades y adquirir diferentes habilidades para disfrutar de su tiempo libre de manera activa y saludable. Adquirir habilidades sociales de respeto, trabajo en equipo, juego limpio y competencias emocionales de autocontrol y superación”. (ProfesoradoEF_UDC_27).

“Que el alumno adquiera las competencias relacionadas con la planificación de su propia actividad física. Que sean capaces de valorar la actividad física desde la perspectiva de la salud, de autosuperación, de respeto, de esfuerzo y cooperación. Que muestren un comportamiento personal y social responsable. Que descubran los “valores” de la actividad física. Que disfruten siempre de la actividad física y sepan darle un buen uso cuando acaben su etapa educativa escolar”. (ProfesoradoEF_UDC_44).

El primer enunciado encierra tres unidades de codificación, no extendiendo la explicación de cada una de ellas, sino que utiliza el recurso de la cita. De este modo, se observan las categorías (1) *fomentar el gusto por la AF*, destacando que este debe ser un aspecto que inculcar al alumnado desde la asignatura, añadiendo el componente de la diversión a la práctica de ejercicio físico; (2) *fines educativos generales*, enumerando elementos como son la atmósfera de trabajo del alumnado y las relaciones que establezcan entre sus iguales y, (3) *promover aprendizajes deportivos*, subrayando que se deben dar a conocer un amplio espectro de posibilidades de práctica y hacer que el alumnado adquiera una serie de conocimientos relacionados con los mismos.

El segundo ejemplo seleccionado en este colectivo contiene igualmente tres unidades de codificación, siendo estas (1) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, puesto que va a ser indispensable tener una serie de conocimientos para alcanzar la meta de saber planificar y llevar a cabo su propia AF al finalizar su formación; (2) *promoción de estilos de vida activos*, puesto que la docente alude a la práctica de diferentes actividades físicas, adquiriendo habilidades propias de las mismas para poder ocupar su tiempo de ocio de una manera activa y saludable y, (3) *fines educativos generales*, citando aspectos que van a formar parte de la formación integral del alumnado como son el respeto, saber trabajar en equipo y tener comportamientos de juego limpio, así como competencias emocionales de autocontrol y superación.

El tercer y último ejemplo del colectivo de las profesoras de EF registra cuatro unidades de codificación para explicar cuáles deben ser los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar. En primer lugar, se cita (1) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, dada la necesidad de que alumnado adquiera las competencias necesarias para ser quien de planificar la AF que se va a autoadministrar; (2) *promover estilos de vida activos*, al relacionar la práctica de AF como un instrumento que va a redundar en la mejora de la salud del practicante si se le da un uso adecuado; (3) *fines educativos generales*, incluyendo dentro de la práctica de AF valores propios de esta pero íntimamente relacionados con la formación integral

del alumnado al ser extrapolables a todos los ámbitos de la vida como son la autosuperación, el respeto, el esfuerzo o la cooperación, así como un comportamiento personal y social responsable; (4) *fomentar el gusto por la AF*, al proponer como elemento fundamental el disfrute de esta para conseguir los objetivos fijados.

A la hora de analizar el discurso de las formadoras de formadores (Tabla 41) se pueden observar unas respuestas que, en términos generales, quedan por debajo de lo que cabe esperar para este colectivo con relación al grado de profundización en la materia, profiriendo mensajes que, si bien abordan lo que se pregunta, quedan un escalón por debajo de lo que sería un análisis en profundidad sobre lo que debe ser la asignatura de EF en el currículo escolar. Ejemplo de lo reflejado en estas líneas son las siguientes afirmaciones:

“Desarrollar el hábito y el gusto hacia la práctica deportiva. Desarrollar competencia motriz en el alumno, aprendizaje de habilidades motrices. Desarrollar una buena condición física. Favorecer la cultura del esfuerzo”. (Formadores de formadores_UDC_5).

“Sentar las bases para el conocimiento profundo de lo que es y significa el deporte y la AF en todas sus variantes. Impulsar la práctica no solo en el ámbito de la AF escolar sino también en consolidar la práctica para el futuro con el convencimiento más allá de una nota o evaluación de la asignatura”. (Formadores de formadores_UVigo_3).

“Desarrollo integral del alumno. Fomentar la relación con los demás. Desarrollo de los componentes de la AF. Conocer los valores del deporte. Hábitos saludables e higiénicos. Conocer actividades deportivas individuales y de equipo, actividades expresivas con o sin base musical. Aprender a reflexionar sobre el trabajo realizado”. (Formadores de formadores_UVigo_18).

La primera sentencia de las docentes universitarias contiene cuatro unidades de codificación, aunque en la composición de esta no se extiende demasiado en describir lo que cita. Las categorías presentes serían (1) *promoción de estilos de vida activos*, al fijarse como meta desde la materia de EF el inculcar un hábito de práctica de AF en el alumnado; (2) *fomentar el gusto por la AF*, al hacer alusión al desarrollo del gusto hacia la práctica de actividades deportivas; (3) *promover la aptitud física*, desarrollando a través de la asignatura una buena condición física, en relación con la cultura del esfuerzo y, (4) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, desarrollando la competencia motriz del alumnado a través del aprendizaje de diferentes habilidades motrices.

La segunda composición está compuesta por tres unidades de codificación, (1) *promoción de aprendizajes deportivos*, señalando la necesidad de sentar unas bases sólidas sobre qué es y qué significa el deporte en todas sus variantes; (2) *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, que al igual que sucede con los aprendizajes deportivos se hace alusión a la AF, de la cual también se deben tener unos conocimientos sobre qué es y qué significa en las diversas manifestaciones; (3) *promoción de estilos de vida activos*, puesto que desde el centro escolar y, especialmente, desde la asignatura de EF, se debe promover la práctica fuera del contexto escolar, con el añadido de que se debe convertir en un hábito que se prolongue a lo largo de toda la vida del alumnado, independientemente de la calificación que se obtenga.

El último ejemplo seleccionado consta de tres unidades de codificación como son (1) *finés educativos generales*, trabajando a través de la EF el desarrollo integral de los individuos, las relaciones interpersonales, diversos componentes de la AF y los valores como pueden ser la reflexión y sobre el trabajo realizado; (2) *promover estilos de vida activos*, desarrollando hábitos saludables e higiénicos y, (3) *promover aprendizajes deportivos*, citando la docente que se deben conocer diversas actividades deportivas, ya sean individuales o de equipo así como aquellas con un marcado carácter expresivo, tanto con soporte musical como con sin él.

Al analizar las composiciones de los participantes pertenecientes al género masculino se observa como el colectivo de los profesores (Tabla 41) muestra un comportamiento bastante diferenciado en función del ámbito en el que desarrolla su labor docente. Dirigiendo la mirada hacia los porcentajes obtenidos luego de clasificar sus respuestas en función de las unidades de codificación presentes, se observa como los profesores de EF en enseñanzas secundarias sitúan, principalmente, sus respuestas entre una y tres categorías, siendo aquellas con dos unidades de codificación las que mayor porcentaje alcanzan (35,6%). A continuación, las composiciones con una unidad de codificación son el 27,8% y, con unos números muy similares las cláusulas que contienen tres unidades (24,4%). A partir de ahí, solo se encuentran un 6,7% de respuestas con cuatro unidades y un 1,1% con cinco. Al centrarse en la parte objeto de investigación en este estudio, el análisis del discurso emitido por los participantes, encontramos que la mayor parte de los docentes encuestados concede respuestas lo más amplias posibles, tratando de puntualizar todos los aspectos que deben formar parte de la asignatura de EF, con el uso de un lenguaje cuidado y propio de profesionales de este campo. Sin embargo, otros docentes optan por respuestas escuetas, sin grado de reflexión alguno, que se traducen en mensajes elementales que arrojan poca luz sobre la cuestión.

A continuación, se recogen aquellos que más información proporcionan sobre los objetivos y finalidades de la EF escolar.

“Mejora de las cualidades físicas y sobre todo motrices. Incentivar la superación y el esfuerzo reforzando la autoestima. Aspecto recreativo, que se lo pasen bien. Ofrecer un abanico amplio de actividades. Innovación en cuanto a actividades”. (ProfesoradoEF_UVigo_1).

“Promover el interés del alumnado por el “movimiento” (en cualquier ámbito de la EF). Formar personas con actitud crítica, tolerancia, respeto, educar. Descubrir, fomentar, etc. lo mejor del alumnado tanto como “personas” como en lo relacionado más específicamente con la EF. Proporcionar conocimientos, herramientas, modelos, etc. que le ayudan a adquirir hábitos de vida saludable”. (ProfesoradoEF_UDC_2).

“Entender la lógica de las actividades deportivas. Conocer su estructura formal/institucional. Comprender el funcionamiento corporal y las formas de cuidarlo/atenderlo/escucharlo. Vivenciar diferentes propuestas físicas y deportivas, generando criterio para su elección y práctica en el ámbito privado/personal. Disfrutar de la práctica física individual/colectiva”. (ProfesoradoEF_UDC_4).

“Aprender a trabajar en equipo. Valorar la colaboración por encima de la competencia. Inculcar valores de juego limpio, coeducación y respeto. Desarrollar la extroversión, hablar en público, actuar-ejecutar delante de otros. Asumir diferentes roles. Fomento del deporte educativo-recreativo-saludable. Crear hábitos de vida saludables”. (ProfesoradoEF_UDC_21).

El primer caso de los seleccionados en los profesores de EF consta de cuatro unidades de codificación, siendo estas (1) *promover la aptitud física*, desarrollando las cualidades físicas y motrices del alumnado de Educación Secundaria; (2) *finés educativos generales*, instaurando en la materia elementos como la superación y el esfuerzo para mejorar la autoestima; (3) *promover la catarsis*, puesto que al desarrollarse la materia dentro del horario escolar, el componente recreativo ayuda al alumnado a liberar las tensiones ocasionadas por el resto asignaturas y, (5) *promover estilos de vida saludables*, realizando actividades de los más variopinto para que el alumnado sea quien de engancharse y llevar a cabo alguna de ellas en su tiempo de ocio.

En el segundo enunciado, se encuentran tres unidades de codificación como son (1) *promover estilos de vida activos*, citando que la EF debe desarrollar el interés por el movimiento

dentro del alumnado; (2) *fines educativos generales*, formando a los sujetos desde la perspectiva del pensamiento crítico, la tolerancia o el respeto; (3) *aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, puesto que este profesor en concreto se refiere a la adquisición de los mismos para que el alumnado pueda ser quien de desarrollar estilos de vida saludables alrededor de los mismos.

El siguiente ejemplo se vale de cuatro unidades de codificación: (1) *promover aprendizajes deportivos*, siendo un objetivo de la materia el conocer la lógica de las actividades deportivas y su estructura formal e institucional; (2) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, al destacar que el alumnado debe conocer el funcionamiento del cuerpo humano para interpretar como reacciona este; (3) *promoción de estilos de vida activos*, siendo el alumnado partícipe de varias AF para poder elegir en el futuro y durante su tiempo de ocio, aquellas que más le conviene practicar y, (4) *fomentar el gusto por la AF*, ya que una de las condiciones de la práctica de AF, ya sea individual o colectiva, va a ser el disfrute durante la misma.

La cuarta sentencia de este colectivo contiene dos categorías, enumerando varios ejemplos de cómo desarrollar las mismas desde la materia: (1) *fines educativos generales*, desarrollando elementos que ayuden a la formación integral del sujeto, siendo, por un lado, el trabajo en equipo, la colaboración, el respeto, el juego limpio, etc. Y, por el otro, aspectos como la extroversión, el hablar y practicar AF en público y el asumir diferentes roles; (2) *promover estilos de vida activos*, fomentando la práctica de deporte en su vertiente recreativa y saludable, fomentando hábitos que lleven a la concesión de un estilo de vida saludable.

En el caso de los formadores de formadores (Tabla 41), la mayor parte de las respuestas que brindan (36,4%) contienen una unidad de codificación; a continuación, las respuestas con dos categorías representan el 27,3%, aquellas con tres categorías, únicamente el 9,1% y, las repuestas con cuatro unidades presentes repuntan hasta el 22,7%. Los enunciados con cinco categorías son el 4,5% del total. Realizando una indagación más detallada de los razonamientos expuestos por este colectivo, se aprecia como existen dos tipologías de respuesta que aproximadamente tienen el mismo número de adeptos. Por un lado, existen mensajes que pasan muy por encima la cuestión que se aborda, citando elementos generales que deben ser abordados desde la EF escolar, pero sin precisar ningún tipo de detalle. Podrían ser mensajes más propios de ciudadanos de a pie que de profesores universitarios del Grado en Ciencias de la EF y el Deporte.

“Crear adherencia a la práctica de AF en el futuro”. (Formadores de formadores_UVigo_6).

“Contribuir al desarrollo integral del alumno. Desarrollar hábitos de vida saludables”. (Formadores de formadores_UVigo_17).

“Desarrollo integral del estudiante a través de las actividades vinculadas al cuerpo y la motricidad”. (Formadores de formadores_UDC_6).

El primer ejemplo contiene una unidad de codificación, en este caso *promover estilos de vida activos*, al hacer alusión a que se debe incitar a la práctica y hacer de esta un hábito en la vida del alumnado en el futuro; el segundo ejemplo encierra las unidades de codificación (1) *finés educativos generales*, ya que a través de la EF escolar se debe favorecer al desarrollo integral del alumnado y, (2) *promover estilos de vida activos*, de modo que estos se asienten como un hábito en el alumnado y redunden en su bienestar. El tercer ejemplo contiene la categoría *finés educativos generales* ya que la asignatura de EF va a aportar su grano de arena en el desarrollo integral del alumnado empleando como herramienta actividades relacionadas con el cuerpo y la motricidad.

Por otro lado, se encuentran respuestas con la calidad esperada para este colectivo a todos los niveles, empleando un lenguaje muy cuidado, hablando con propiedad de lo que se pretende transmitir y citando objetivos más específicos para la materia.

“Dotar dunha serie de recursos que permitan no futuro gozar das actividades físicas e deportivas na vida cotiá das persoas. Promover o gusto polas actividades físicas o deportivas. Fomentar o traballo en equipo e a solidariedade. Respetar as diferenzas entre os meus semellantes. Coñecer una gran variedade de AF ou deportivas. Ter una serie de coñecementos teórico-práctica das actividades físicas e deportivas”. (Formadores de formadores_UVigo_2).

“Establecer y/o incrementar la relación social entre los participantes. Crear una dinámica de confianza y desinhibición. Desarrollar capacidades perceptivas y de atención. Desarrollar habilidades motrices básicas y capacidades físicas básicas. Desarrollar habilidades predeportivas. Desarrollar trabajo en equipo: táctica y estrategia. Inculcar el respeto por las normas, los adversarios y los compañeros. Conseguir que la competición se entienda como parte del juego, con una rivalidad sana y no como un enfrentamiento entre personas”. (Formadores de formadores_UDC_2).

La primera composición de la seleccionadas tiene cinco unidades de codificación, siendo las mismas (1) *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, puesto que desde el punto de vista de este docente, la EF debe dotar de recursos teórico-prácticos al alumnado para que este pueda disfrutar con la práctica en su día a día, para lo que es fundamental la adquisición de una serie de conocimientos básicos; (2) *promoción de aprendizajes deportivos*, siguiendo el hilo de la categoría anterior, se cita esta al hacer alusión a las actividades deportivas; (3) *promover estilos de vida activos*, ya que los aprendizajes adquiridos van a ser materializados a través de la práctica de diferentes actividades; (4) *fomentar el gusto por la AF*, citando este elemento de manera expresa en la respuesta, tanto en lo referente a AF como aquellas de carácter deportivo y, (5) *finés educativos generales*, fomentando aspectos como el trabajo en equipo, la solidaridad y el respeto de las diferencias interpersonales del alumnado.

El segundo enunciado de los formadores de formadores está formado por cuatro categorías: (1) *finés educativos generales*, dado que a través de la EF se van a iniciar y fortalecer lazos sociales entre los participantes además de mostrar respeto por elementos como son las normas establecidas, los compañeros y los iguales. Para esto, aquellas actividades de carácter competitivo deben alejarse de ser un aspecto de enfrentamiento entre personas y no ser más que una parte de las actividades propuestas; (2) *promover el aprendizaje sobre la condición física y la salud*, haciendo hincapié en el desarrollo de las habilidades motrices básicas y aspectos relacionados con la percepción y la atención; (3) *promover la aptitud física*, aludiendo al desarrollo de las capacidades físicas básicas, siendo estas la velocidad, fuerza, flexibilidad y resistencia; (4) *promoción de aprendizajes deportivos*, al mencionar expresamente el desarrollo de habilidades predeportivas y conceptos propios de actividades deportivas como la técnica y la táctica.

3.3. Estudio 3. Analizar longitudinalmente el discurso del alumnado en formación inicial sobre los objetivos y finalidades que debería perseguir la EF en Educación Secundaria: un estudio de casos a lo largo del período formativo de Grado y Máster

El objetivo de este estudio de casos fue analizar y evaluar el discurso del alumnado en formación inicial que cedió sus datos al participar en el estudio, identificándose sus respuestas al inicio de Grado, final de Grado y final de Máster (o en dos de estos momentos), acerca de las finalidades y objetivos que debería perseguir la materia de EF en el currículo escolar de la ESO. El elemento contextual que forma parte de este estudio son los momentos en el que se analiza el pensamiento del alumnado identificado en formación inicial (inicio de Grado, final de Grado y final de Máster). La muestra del presente estudio está formada por un total de 54 participantes, que se distribuye en (1) 5 participantes que se han identificado en los momentos de 1G, 4G y FM; (2) 46 participantes identificados en los momentos de 1G y 4G y, (3) 3 participantes que se identificaron en los momentos de 4G y FM.

Se analizaron las respuestas del alumnado a la pregunta de respuesta abierta “*¿cuáles para ti el papel (objetivos, finalidades) de la Educación Física en el currículo escolar?*”, perteneciente a la dimensión III del cuestionario utilizado en cada momento objeto de estudio, denominada “*concepciones de la actividad profesional*”. Una vez codificadas las respuestas obtenidas, se puede observar como la calidad del discurso no sigue un patrón uniforme que pueda ser reconocido en la mayoría de los participantes analizados. Al tratarse de un análisis longitudinal de las respuestas del alumnado a medida que promociona en su formación, cabría esperar una evolución en la elaboración de estas, desde que se recoge la primera respuesta en el momento de inicio de Grado hasta finalizar la formación. Este hecho se da en algunos casos de los que se presentan a continuación, pero también el caso contrario, en los cuales se produce una involución a la hora de elaborar el mensaje acerca de los objetivos y finalidades de la materia en dos momentos de formación consecutivos. Finalmente, existe algún caso en el que se expresan respuestas muy similares, independientemente del momento en que se encuentra el participante.

3.3.1. Respuestas del alumnado identificado al inicio de Grado, final de Grado y final de Máster

Participante 1.

“La formación íntegra de un sujeto, mediante el aporte de conocimientos en el ámbito de la actividad física, así como otorgando el conocimiento de ciertos valores para la formación del individuo”. (1G_2013-14_UDC_118).

“Dotar de hábitos saludables para una práctica deportiva sana y autónoma”. (4G_2016-17_UDC_96).

“Promover hábitos saludables”. (FM_2017-2018_UDC_8).

Las respuestas proporcionadas por este participante a lo largo de los tres momentos analizados reflejan como, a medida que avanza en los diferentes cursos de Grado y finaliza la formación de Máster, el mensaje va involucionando, tanto en lo que se refiere al número de unidades de codificación presentes como al propio contenido. En un primer momento (1G), se citan diversos elementos, aportando una pequeña descripción de alguno de ellos. A continuación (4G), se reduce el número de categorías presentes y la descripción de los aspectos a los que se hace referencia también sufre una merma importante para, finalmente (FM), solo citar el objetivo que debe perseguir la materia de EF.

Se observa cómo, en el momento de 1G, la respuesta está formada por dos unidades de codificación como son los *finés educativos generales*, haciendo referencia a la formación integral del alumnado, inculcando el conocimiento de ciertos valores y, la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, puesto que se le atribuye a la EF, dentro de la formación integral, dotar al alumnado de una serie de conocimientos relacionados con el campo de la actividad física. Al llegar al final de la formación de Grado (4G), la respuesta proporcionada pasa a contener una sola unidad de codificación como es la *promoción de estilos de vida activos*, poniendo énfasis en la adquisición de hábitos relacionados con una práctica de AF saludable y autónoma por parte del alumnado. Finalmente, la respuesta recogida en el momento de FM vuelve a contener únicamente la categoría *promover estilos de vida activos*, incidiendo el mensaje en la adquisición de hábitos saludables por parte del alumnado, pero sin entrar en más detalle de cómo se debe abordar o cuáles deben ser estos.

Participante 2.

“La práctica y la introducción de los niños en diferentes deportes, así como el conocimiento de los diferentes valores del deporte”. (1G_2013-14_UDC_102).

“Que los alumnos adquieran una base motriz lo más amplia posible. Que vivencien el mayor número de deportes y los extrapolen a su vida cotidiana”. (4G_2016-17_UDC_98).

“Formación motriz, coñecer o propio corpo, aplicación dos coñecementos teóricos na práctica”. (FM_2017-2018_UDC_20).

Las respuestas proporcionadas por este participante tienen un carácter similar a lo largo de los tres momentos analizados. Al inicio de la formación (1G), el mensaje está formado por dos unidades de codificación, citando diversos elementos referidos a la práctica y el conocimiento, pero sin profundizar ni describir cómo debe ser el desarrollo de estos. Al finalizar el Grado (4G), se vuelve a observar una respuesta con una estructura idéntica, al estar compuesta por dos unidades de codificación, haciendo énfasis en la adquisición y puesta en práctica como hábito de la práctica de actividades físico-deportivas, pero, una vez más, no especificando cómo debe ser este proceso de adquisición y posterior puesta en práctica. Finalmente, una vez finalizada la formación de Máster, el participante se vale igualmente de dos categorías en su respuesta, aunque la estructura de esta varía ligeramente, ya que se emplea la cita de diversos elementos a través de su enumeración.

La respuesta proporcionada por el participante al iniciar el Grado está compuesta por dos unidades de codificación la *promoción de estilos de vida activos*, proponiendo que la EF sea la encargada de introducir a los jóvenes a la práctica de actividades deportivas y, los *fines educativos generales*, puesto que esta debe ser un medio propicio para que el alumnado adquiera aquellos valores más ligados a esta práctica. Una vez finalizada la formación de Grado (4G) se observa como el mensaje proporcionado contiene igualmente dos unidades de codificación como son los *fines educativos generales*, al tener como objetivo la EF escolar la adquisición de una base motriz lo más ampliamente por parte del alumnado, elemento que va a formar parte de la formación integral de los mismos. Además, al hacer referencia a la práctica de numerosas actividades deportivas por parte del alumnado en su día a día, está presente la *promoción de estilos de vida saludables*. Una alcanzado el último momento de análisis (FM), se vuelven a discernir dos unidades de categorización en la respuesta, siendo los *fines educativos generales*, dado que el participante alude a la formación motriz del alumnado y, al no definir expresamente a lo que se hace referencia, se clasifica como un elemento que contribuye a la

formación integral del mismo. Finalizando el análisis del texto, otro objetivo de la EF escolar debe ser el conocimiento del propio cuerpo y la aplicación de estos en la práctica de actividades físicas, por lo que se encuadra este en la categoría *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*.

Participante 3.

“La EF debe enseñarnos a conocernos, a cuidarnos y a aceptarnos para así, en un futuro, ser personas fuertes y capaces de afrontar las diversas situaciones de la vida”. (1G_2013-14_UDC_77).

“Conseguir integrar dun xeito equilibrado todos os ámbitos traballados no resto das asignaturas (como contidos común e tamén como específicos), así como os propios do movemento (auto coñecemento, control, comprensión...) e a saúde (individual e colectiva)”. (4G_2016-17_UDC_91).

“Permitirlle ó alumnado desenvolverse noutros aspectos, ou no propio dos deportes, cun equilibrio óptimo entre a persoa e profesión”. (FM_2017-2018_UDC_7).

Los mensajes plasmados en este caso presentan una estructura en la cual aparece una sola unidad de codificación al inicio de Grado (1G), haciendo referencia a diversos aspectos que la EF escolar debe trabajar para hacer frente a diversos elementos que se tendrán que afrontar en el futuro; una vez alcanzado el final de Grado (4G) su respuesta evoluciona hasta las dos unidades de codificación, incidiendo en integrar los aspectos trabajados en todas las materias que forman parte del currículo escolar y, vuelve a quedarse en una sola unidad en el momento de fin de Máster, donde se afirma que la EF debe ser un elemento fundamental para el desarrollo en diversos aspectos y de una forma equilibrada. Como denominador común en todas las respuestas, se puede observar el planteamiento de una serie de objetivos que debe perseguir la materia de EF, pero sin entrar en profundidades acerca de cómo debe ser el proceso para conquistar estos.

Analizando cada respuesta de forma individual, al inicio de la formación de Grado, se aprecia una sola unidad de codificación, *finés educativos generales*, enfatizando en que la EF debe ayudar al alumnado conocimiento íntegro de sí mismos para ser quienes de afrontar las diferentes situaciones a las que tengan que hacer frente a lo largo de su ciclo vital. Una vez finalizado el Grado (4G), el mensaje de este participante pasa a contener dos unidades de codificación como son *finés educativos generales*, aludiendo a la necesidad de integrar todos los aspectos trabajados en las diferentes materias, incluyendo los propios de la EF, para conseguir

la formación íntegra del alumnado y, la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, haciendo referencia a estos de manera explícita en la respuesta, tanto a nivel individual como colectivo. Finalmente, una vez que este participante alcanza el final de la formación de Máster, su mensaje acerca de los objetivos y finalidades de la EF vuelve a contener una unidad de codificación que, como ocurría al inicio del Grado, vuelve a ser *fines educativos generales*, puesto que se afirma que la EF debe permitir al alumnado desenvolverse en todos los niveles de una forma equilibrada, aclarando que este equilibrio se debe dar a nivel profesional y personal.

Participante 4.

“Farmacia motriz”. (1G_2013-14_UDC_121).

“Conseguir desarrollar en el alumno hábitos de vida saludable con buena base en la dieta y con una práctica deportiva regular y autónoma”. (4G_2016-17_UDC_47).

“Motivar al alumnado a realizar actividad física”. (FM_2017-2018_UDC_4).

El análisis de las respuestas emitidas por este participante hace ver como cada una de sus respuestas contiene una unidad de codificación en los tres momentos analizados. El mensaje propuesto al inicio de Grado hace referencia a que la materia de EF debe ser una “farmacia motriz”, sin entrar a especificar qué elementos son los que deben formar parte de esta y cómo va a ser su aplicación práctica en el contexto personal del alumnado. Al llegar al momento de 4G, el cariz de la respuesta es diferente, incidiendo más en los hábitos que permitan al alumnado llevar un estilo de vida sano a todos los niveles. La última respuesta, recogida al finalizar la formación de Máster, guarda similitud con la expuesta en el momento de análisis anterior, aunque en este caso, al hacer hincapié en los hábitos de vida, solo se fija como objetivo de la materia la realización de AF por parte del alumnado.

Haciendo un análisis más pormenorizado de cada una de las respuestas, se observa como la unidad de codificación presente en la sentencia al inicio de Grado es la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, al entender “farmacia motriz” como un elemento en el cual el alumnado debe adquirir una serie de aprendizajes a través de la EF escolar que les permitan conocer cómo debe ser la aplicación de la actividad o ejercicio físico en cada una de las situaciones que se le presenten, teniendo los recursos necesarios para solventarlas con éxito. A continuación, analizando la opinión expuesta al finalizar el Grado se aprecia como la categoría presente es *promover estilos de vida activos*, haciendo una aproximación a estos desde una doble vertiente, la práctica de AF de una forma regular y una

dieta equilibrada. En el último momento analizado, se vuelve a encontrar en la respuesta la categoría *promover estilos de vida activos*, pero, en este caso, el participante solo hace referencia al aspecto motivador que debe tener la EF en el alumnado para que este practique AF, eliminando de la respuesta aquellos elementos relacionados con la alimentación a los que se hacía referencia en el momento de 4G.

Participante 5.

“Enseñar hábitos saludables y mejorar salud de los alumnos”. (1G_2013-14_UVigo_2).

“Concienciar a la población de los beneficios de la EF”. (4G_2016-17_UVigo_55).

“Formación en valores del alumnado, creación de hábitos saludables y mejora de los conocimientos relacionados con la materia”. (FM_2017-2018_UVigo_15).

Las respuestas analizadas en este caso contienen una unidad de codificación en los dos primeros momentos (1G y 4G) para evolucionar hasta las cuatro categorías en el cuestionario de FM. Esto tiene su repercusión en la estructura de las respuestas, siendo muy similares las recogidas en el inicio y final de la formación de Grado, recogiendo dos mensajes breves que se limitan a enumerar uno o dos objetivos, mientras que al finalizar el Máster el texto añade más elementos que deben ser trabajados desde la EF escolar.

Al realizar un análisis más profundo, se observa como al inicio de Grado, la sentencia de este participante contiene la unidad de codificación *promover estilos de vida activos*, puesto que, desde su punto de vista, los principales objetivos de la materia deben ir enfocados a promover unos hábitos saludables entre el alumnado que redunden en la mejora de su salud. La respuesta recogida en el siguiente momento de análisis (4G) tiene presente la misma unidad de codificación, *promover estilos de vida activos*, pero en esta ocasión se concreta un poco más, buscando trasladar a la población los beneficios para la salud que pueda reportar la EF. Finalmente, en el último momento de análisis, se encuentra una respuesta que contiene un número mayor de unidades de codificación como son los *finés educativos generales*, aludiendo a la promoción de valores desde la materia de EF, la *promoción de estilos de vida activos*, con la “creación de hábitos saludables” y, la presencia de las dos categorías relacionadas con el aprendizaje, *promoción de aprendizajes deportivos* y *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, dado que el participante hace referencia a los “conocimientos relacionados con la materia”, por lo que al analizar el currículo de esta, se aprecia la presencia

tanto de elementos ligados a las habilidades deportivas como de aquellos más relacionados con la salud y la condición física del alumnado.

3.3.2. Respuestas del alumnado identificado al inicio de Grado y final de Grado

Participante 6.

“La educación física debe hacer que los alumnos adquieran unas ciertas capacidades motrices, así como potenciar el compañerismo”. (1G_2013-14_UDC_89).

“Que los alumnos adquieran hábitos de vida saludables y una base motriz adecuada, sobre todo, que incorporen la AF en su día a día”. (4G_2016-17_UDC_100).

Las dos respuestas analizadas en este caso presentan una estructura muy similar al contener cada una de ellas una unidad de codificación. En el primer momento de análisis, que se corresponde con el inicio de Grado, se hace una aproximación a los objetivos y finalidades de la EF muy generalista, eludiendo entrar en detalles acerca de lo que se plasma; en el segundo momento de análisis (4G) vemos como la evolución de la respuesta en relación con el momento anterior no es muy marcada, puesto que solo se incluye una pequeña descripción de cómo abordar el objetivo planteado.

En el primer enunciado, correspondiente al inicio de la formación de Grado (1G), se observa la presencia de la unidad de codificación *finés educativos generales*, al incidir en la formación integral del alumnado. Se cita como objetivos principales de la EF, la formación a nivel motriz, refiriendo que estos deben adquirir una serie de capacidades motrices a través de la materia, así como la formación en valores, haciendo referencia expresa al compañerismo. Una vez que el participante promociona a través de los diferentes cursos y alcanza el final de Grado (4G), se aprecia como el mensaje que transmite está compuesto igualmente por una unidad de codificación, que en este caso es la *promoción de estilos de vida activos*, al manifestar que desde la asignatura de EF se debe poner especial atención en promover estilos de vida saludables, marcadamente que el alumnado sea quien de incorporar la práctica de AF en su agenda diaria.

Participante 7.

“Potenciar en el alumno el sentimiento de equipo, apoyo y respeto hacia los demás, de una forma divertida, como es la actividad física, y saludable educando en buenos hábitos”. (1G_2013-14_UDC_7).

“Proporcionar a los alumnos los conocimientos, capacidades y cualidades para disfrutar de forma no restringida del medio que lo rodea, con calidad de vida y salud”. (4G_2016-17_UDC_22).

Una vez analizadas las dos respuestas concedidas por este participante, se puede apreciar como cada una de ellas contiene tres unidades de codificación. A pesar de esto, poca relación tiene el mensaje registrado al inicio de Grado, incidiendo principalmente en elementos relacionados con la formación integral y aportando pequeñas pinceladas sobre la práctica y el disfrute de la AF, con respecto al final de la formación, en la cual se opta por dotar al alumnado de una serie de aprendizajes que les permitan disfrutar del entorno que les rodea, teniendo como denominador común ambas respuestas la referencia a un buen estado de salud.

En la respuesta recogida al inicio de la formación de Grado (1G), se aprecian las unidades de codificación *fines educativos generales*, haciendo especial referencia a la promoción de valores como son el sentimiento de pertenencia a un equipo o el apoyo y respeto hacia los demás participantes; *promover el gusto por la AF*, aludiendo a la participación del alumnado en las diferentes actividades físicas “de una forma divertida” para la consecución de los objetivos expuestos con anterioridad y, *promover estilos de vida activos*, puesto que todos los elementos mencionados van a ser abordados a través de la realización de AF, adquiriendo hábitos de vida saludable. Una vez superados todos los cursos de la formación de Grado (4G), las unidades de codificación presentes son la *promoción de aprendizajes deportivos* y la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, ya que la materia de EF debe ser la encargada de proporcionar una serie de “conocimientos, capacidades y cualidades” que permitan al alumnado el disfrute del medio y, dado que no se especifica en ningún momento a lo que se hace referencia de manera explícita, se decide la inclusión de ambas unidades de codificación, al estar presentes ambos aprendizajes dentro del currículo de la materia de EF. Finalmente, está presente la categoría *promover estilos de vida activos*, al manifestar que el disfrute del entorno se debe llevar a cabo con “calidad de vida y salud”.

Participante 8.

“Para mí el papel o más bien los papeles de la EF son, no sólo el de formar al alumno de dotes motrices, si no del de formarlo mental y socialmente, así como ayudarlo a llevar hábitos de vida saludables y a animarle al ámbito competitivo, no sólo a nivel deportivo sino al de vida”. (1G_2013-14_UDC_61).

“Educar al niño/a a través de la EF, que tengan una base motriz amplia y que se vean capaces de lograr los objetivos propuestos (siempre adaptados a sus características) y que deseen practicar AF en su tiempo libre”. (4G_2016-17_UDC_99).

El planteamiento de las dos respuestas propuestas por este participante es similar en los momentos de inicio de Grado (1G) y final de Grado (4G), tanto en lo relativo a las unidades de codificación como a la estructura y desarrollo de los objetivos planteados, puesto que en ambos mensajes se encuentra muy presente la formación integral del alumnado y el acercamiento de estos a unos hábitos que les permitan el desarrollo de un estilo de vida saludable, aunque con ligeros matices entre lo expresado antes de la formación universitaria y al finalizar la misma.

La respuesta registrada al inicio de Grado contiene las categorías *finés educativos generales*, apelando a la formación del alumnado no solo a nivel motriz, sino que también a nivel mental y social; *promover estilos de vida activos*, puesto que se plasma que uno de los objetivos de la materia debe ser favorecer al desarrollo de estilos de vida saludables y, finalmente, *promover la aptitud física*, al animar desde el centro escolar a que el alumnado sea partícipe de actividades competitivas, tanto en lo que se refiere al contexto deportivo como a su vida diaria en general y, por ende, desarrolle sus capacidades físicas e intelectuales para poder compararse con sus iguales. Una vez que este participante alcanza el momento de final de Grado (4G), sigue estando presente la unidad de codificación *finés educativos generales*, educando al alumnado de forma íntegra a través de la EF para que este sea quien de alcanzar los objetivos individuales propuestos. Además, se observa como la unidad de codificación *promover estilos de vida activos*, aparece en el mensaje al intentar inculcar que el alumnado practique AF en su tiempo de ocio.

Participante 9.

“Educar valores en el deporte y actividad física. Conocimientos básicos del deporte y la actividad física. Inculcar a los niños a practicar deporte y actividad física”. (1G_2013-14_UDC_105).

“Educación social, desarrollo de hábitos deportivos y saludables, desarrollo de las habilidades motrices básicas, trabajo en equipo y sentido de la empatía como muchos más valores”. (4G_2016-17_UDC_5).

Las dos respuestas reflejadas muestran idéntica estructura al enumerar una serie de elementos que deben ser los principales objetivos y/o finalidades de la EF, no entrando en detalles sobre cómo debe ser este proceso, por lo que se hace una aproximación generalista a

la cuestión objeto de estudio. En lo que se refiere al número de unidades de codificación, en la respuesta recogida al inicio de la formación de Grado (1G) se distinguen cuatro unidades de codificación, haciendo mención a la formación del alumnado a través de la AF y el deporte, que van a jugar un papel vital en el aprendizaje tanto de valores como de elementos más propios de la materia que le van a permitir a los sujetos desarrollar un estilo de vida saludable.

Las unidades de codificación presentes en el momento de iniciar el Grado son los *fines educativos generales*, haciendo referencia a inculcar valores al alumnado teniendo como herramienta principal la AF y el deporte; la *promoción de aprendizajes deportivos*, aludiendo que uno de los objetivos de la materia debe ser la adquisición de conocimientos básicos relacionados con el deporte así como la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, al argumentar que, además de los conocimientos sobre deporte, deben estar presentes en su formación aquellos relacionados con las actividades físicas. En última instancia, se destaca la presencia de la categoría *promover estilos de vida activos*, puesto que se debe buscar la práctica de AF y deportiva por parte de los estudiantes. Centrando el foco de atención sobre la respuesta que se concede al finalizar el Grado, se aprecia como los *fines educativos generales* siguen estando presentes, promoviendo a través de la EF escolar la educación social y el desarrollo de habilidades motrices básicas, además de elementos relacionados con la educación en valores como son el trabajo en equipo o la empatía. La otra unidad de codificación que se distingue en esta respuesta es la *promoción de estilos de vida activos*, abogando por el desarrollo de hábitos relacionados con el deporte y un estilo de vida saludable del alumnado.

Participante 10.

“Educar a los alumnos para que conozcan y puedan saber cómo llevar una vida saludable con ayuda del deporte. Conocer su propio cuerpo a partir de la práctica deportiva. Pasarlos bien. Fomentar compañerismo, solidaridad”. (1G_2013-14_UDC_56).

“– Fomento hábitos deportivos y saludables en los alumnos. – Adherencia a la actividad física. – Bases para poder practicar de forma correcta”. (4G_2016-17_UDC_34).

Las respuestas concedidas por este participante en los dos momentos de análisis muestran cómo, al inicio del Grado, el mensaje contenía cuatro unidades de codificación, citando diversos elementos que deben ser el objetivo de la EF escolar como pueden ser el desarrollo de hábitos de vida saludable o la educación en valores, mientras que, al finalizar la citada formación (4G), pasan a ser dos las unidades de codificación que se distinguen, centrándose en la adquisición de hábitos saludables y deportivos, así como los aprendizajes

relacionados con estos elementos para poder ejecutar la práctica de forma correcta. La estructura de las dos oraciones es prácticamente idéntica, haciendo una enumeración de los diferentes elementos que deben ser abordados desde la materia, sin entrar en posibles detalles de cada uno de ellos.

La sentencia recogida en el primer momento de análisis (1G) contiene las unidades de codificación *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, puesto que se plantea que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios para desarrollar estilos de vida saludables, sobre todo a través de la práctica deportiva, por lo que la categoría *promover estilos de vida activos*, está a la vez presente en las dos primeras oraciones de la respuesta. A continuación, se observa la unidad de codificación *fomentar el gusto por la actividad física*, dado que el participante analizado incluye que el alumnado debe “pasarle bien” durante la práctica de actividades físicas y deportivas. En último lugar aparece la categoría *finés educativos generales*, abogando por inculcar una serie de valores a través de la práctica como son la solidaridad o el compañerismo. Alcanzado el momento de final de Grado (4G), el análisis de la respuesta reflejada permite distinguir la categoría *promover estilos de vida saludables*, al plasmar que desde la EF escolar se debe animar al alumnado a incluir en su día a día hábitos relacionados con la práctica deportiva y un estilo de vida saludable, marcadamente la “adherencia a la actividad física”. Además, el alumnado debe adquirir una serie de aprendizajes que le permitan desarrollar lo citado con anterioridad con total seguridad, estando presente la unidad de codificación *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*.

Participante 11.

“Educar y enseñar a los ciudadanos desde su más temprana edad a adquirir hábitos de vida saludables y a conocer su propio cuerpo”. (1G_2013-14_UDC_64).

“Explicar y transmitir los beneficios del deporte y de la AF y proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para poder realizar estas prácticas de forma autónoma”. (4G_2016-17_UDC_90).

Las dos respuestas plasmadas por este participante realizan una aproximación semejante a lo que deberían ser los objetivos y finalidades de la EF escolar, evolucionando desde una concepción más general al inicio de la formación de Grado (1G) hasta un mayor nivel de concreción al finalizar el mismo (4G). En ambos casos se concede importancia al desarrollo de estilos de vida saludables por parte del alumnado, especificando en el último momento de análisis (4G) que, además de esto, se debe adquirir una base que permita planificar y llevar a cabo la práctica de actividades físicas y deportivas “de forma autónoma”.

La sentencia recogida al inicio de la formación universitaria (1G) está compuesta por dos unidades de codificación como son *promover estilos de vida activos*, poniendo de manifiesto que ya desde edades muy tempranas del ciclo vital del alumnado se debe incidir en la adquisición de hábitos que les permitan desarrollar un estilo de vida saludable, siendo conscientes de los beneficios que representa la práctica de AF y, *finés educativos generales*, al expresar que el alumnado debe “conocer su propio cuerpo”. En este caso se considera la unidad de codificación anteriormente descrita al no conceder detalle alguno sobre si estos conocimientos deben ir enfocados a la práctica de actividades físico-deportivas o en otra dirección, por lo que se atribuye como un elemento más de la formación a nivel general del alumnado. Una vez que el participante analizado alcanza el final de Grado (4G), se distingue la presencia de tres unidades de codificación en su respuesta, siendo estas *promover estilos de vida saludable*, dado que se propone como uno de los objetivos de la materia transmitir y poner de manifiesto los beneficios de la AF y el deporte en la salud de las personas; *promover aprendizajes deportivos*, dado que el alumnado debe de adquirir una serie de conocimientos que le permitan desarrollar la práctica deportiva de una forma autónoma y, finalmente, *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, que al igual que sucede con los aprendizajes de carácter deportivo, deben ser abordados desde la EF para que la práctica de AF por parte del alumnado sea lo más segura posible y adaptada a las necesidades propias de cada sujeto, maximizando así los efectos beneficiosos sobre la salud.

Participante 12.

“Tiene que ser no solo una transmisión de conocimientos, sino que se deben tener en cuenta otros aspectos como la integración social, etc.”. (1G_2013-14_UDC_70).

“Transmitir hábitos saludables a las personas y reconocer la importancia de la actividad física en la vida fuera del aula, así como desarrollar capacidades físicas y habilidades motrices”. (4G_2016-17_UDC_50).

Las respuestas plasmadas por este participante, muestran como al inicio de la formación de Grado (1G) se proponían unos objetivos poco concretos pero, luego de cursar la formación universitaria (4G), estos adquieren un grado de concreción mayor, lo que redundaría en el aumento de las unidades de codificación presentes, pasando de una en 1G, centrándose en aspectos ligados a la formación general del alumnado, a dos en 4G, citando elementos específicos del campo de estudio de la EF como son la importancia de la práctica de actividades físicas o el desarrollo de las capacidades físicas de los individuos.

Analizando la respuesta al inicio de la formación de Grado (1G), se observa la presencia de una unidad de codificación, *finés educativos generales*, atribuyendo a la EF el trabajo de diferentes aspectos como puede ser la integración social del alumnado, además de transmitir una serie de conocimientos, los cuales no se especifica de qué índole deberían ser. Al alcanzar el final de Grado (4G), la respuesta presenta una aproximación más clara, distinguiéndose las unidades de codificación referentes a *promover estilos de vida activos*, incidiendo en transmitir al alumnado la importancia de seguir un estilo de vida saludable en el que tenga presencia la AF fuera del contexto escolar y la *promoción de la aptitud física*, haciendo hincapié en el desarrollo de las capacidades físicas y habilidades motrices del alumnado desde la EF escolar.

Participante 13.

“Fomentar las relaciones entre las personas, la actividad física, y formar personas”. (1G_2013-14_UVigo_7).

“Contribuir na educación integral do individuo. Cobra máis importancia o ensinar en valores que en destrezas motoras”. (4G_2016-17_UVigo_37).

Las dos respuestas concedidas por este participante presentan una estructura casi idéntica, tanto en lo que se refiere a los aspectos que considera como objetivos y/o finalidades de la EF escolar, como en las unidades de codificación presentes, teniendo como denominador común en ambos momentos de análisis la formación integral del individuo. Cabe destacar que, como principal diferencia, en la respuesta correspondiente al inicio de Grado, se hace una pequeña referencia al fomento de la AF a través de la EF escolar.

Realizando un análisis más profundo de cada una de las respuestas, se observa como al inicio del Grado, las unidades de codificación presentes son los *finés educativos generales*, contribuyendo la materia de EF a “formar personas” y, marcadamente, a fomentar las relaciones personales entre los individuos, añadiendo un pequeño matiz acerca de fomentar la práctica de actividades físicas, hecho por lo que se incluye la categoría *promover estilos de vida activos*. Al centrar el foco de atención en la respuesta registrada al finalizar el Grado (4G), se detecta la presencia de una sola unidad de codificación, los *finés educativos generales*, al atribuir a la EF el propósito de colaborar en la formación integral y la promoción de valores entre el alumnado, apelando que estos elementos deben ser preponderantes sobre las “destrezas motoras”.

Participante 14.

“Desarrollar un ámbito de vida saludable, fomentar la práctica de la actividad física y el gusto por el deporte entre sus alumnos y desarrollar la capacidad psicomotriz”.
(1G_2013-14_UVigo_34).

“Comprender la práctica de AF como una necesidad para mantenerse sanos”.
(4G_2016-17_UVigo_66).

Al analizar las dos respuestas concedidas en este caso, el primer elemento que sobresale es la involución del mensaje desde el momento de iniciar el Grado (1G), en el cual se distinguen hasta tres unidades de codificación, hasta finalizar el mismo (4G), donde únicamente se aprecia una. Así, el mensaje plasmado en un primer momento (1G) refiere que la EF debe abordar diferentes objetivos y/o finalidades como pueden ser la inclusión de comportamientos saludables en el día a día del alumnado, favoreciendo a que perciban la práctica de AF como algo agradable y satisfactorio, mientras que al finalizar el Grado (4G) simplemente se hace referencia al retorno positivo que tendrá la práctica de AF en nuestra salud.

Realizando un análisis detenido de ambos mensajes, las unidades de codificación presentes en el momento de inicio de Grado son la *promoción de estilos de vida activos*, abogando por poner en práctica un estilo de vida saludable, principalmente a través de la práctica de AF por parte del alumnado; *fomentar el gusto por la AF*, destacando como uno de los principales objetivos que los sujetos conciben la práctica deportiva como algo placentero y así se incremente su compromiso motor y, en última instancia, los *finés educativos generales*, a través del desarrollo de las capacidades psicomotrices, entendida esta como una disciplina con una concepción integral del sujeto, puesto que desarrolla aspectos como la emoción, el movimiento o la corporeidad para favorecer a la relación con el entorno. Una vez alcanzado el momento de final de Grado (4G), tal y como fue referido en líneas pretéritas, la simplificación del mensaje hace que solo se encuentre presente la categoría *promover estilos de vida activos*, al afirmar que la práctica de AF debe ser concebida por el alumnado como una condición innegociable para mantener un estado de salud óptimo.

Participante 15.

“Que los niños aprendan a no ser sedentarios y hagan algo de ejercicio”.
(1G_2013-14_UVigo_46).

“Hacer que tanto alumnos/as desarrollen las habilidades básicas necesarias para afrontar el día a día sin dificultad, además de mejorar la condición física de cada uno”. (4G_2016-17_UVigo_11).

Las dos respuestas concedidas por este participante realizan una aproximación básica a lo que deben ser los objetivos o finalidades de la EF escolar, concediendo pocos detalles acerca de cómo debe ser el desarrollo de los conceptos planteados. Esto hace que en el mensaje correspondiente al primero momento de análisis (1G) esté presente una unidad de codificación, haciendo referencia a poner en práctica estilos de vida activos a través del ejercicio físico. A continuación, en el segundo momento de análisis (4G) se amplía ligeramente el campo de acción de la EF escolar, incidiendo por un lado en aspectos relacionados con la formación integral del alumnado y, por otro, planteando un aspecto más concreto del área de la EF como es la mejora de la condición física de los sujetos.

Analizando detenidamente las unidades de codificación presentes en cada caso, se observa como la respuesta correspondiente al momento de 1G contiene la categoría *promover estilos de vida activos*, al apelar que los jóvenes deben alejarse de aquellos comportamientos más sedentarios e incluir el ejercicio físico en su día a día. En el segundo momento de análisis (4G), se observan dos categorías, los *fines educativos generales*, ya que se propone como objetivo de la EF el desarrollo de habilidades básicas en el alumnado para que puedan afrontar las situaciones de su vida cotidiana “sin dificultad”, por lo que al no entrar en detalle de qué habilidades se trata, son clasificadas como un elemento más de la formación integral del alumnado; la otra categoría presente es la *promoción de la aptitud física*, ya que a través de la materia se debe incidir en mejorar la condición física de los sujetos.

Participante 16.

“Enseñar la relación entre las personas, así como, otros muchos valores a través del deporte”. (1G_2013-14_UVigo_10).

“La EF tiene que ser una educación integral basada en valores y actitudes cuyo objetivo es potenciar las capacidades del ser humano. Educar a través del movimiento”. (4G_2016-17_UVigo_4).

El planteamiento de las dos respuestas concedidas por este participante es similar en ambos momentos de análisis, presentando una unidad de codificación en cada caso y haciendo referencia a la formación integral del alumnado como principal objetivo de la EF escolar, teniendo como principal herramienta la AF y deportiva.

En la respuesta correspondiente al cuestionario de inicio de Grado (1G), la unidad de codificación presente es la correspondiente a los *finés educativos generales*, proponiendo como principales objetivos el formar en valores al alumnado y fomentar las relaciones interpersonales, valiéndose de un elemento como es el deporte. En el segundo momento de análisis (4G), se vuelve a distinguir la misma unidad de codificación, *finés educativos generales*, aunque el mensaje plasmado aborda diversos elementos no reflejados en el caso anterior. Así, se destaca que la EF escolar debe favorecer a la formación integral de los sujetos, poniendo especial atención en dos aspectos, los valores y las actitudes, con el fin último de elevar al máximo exponente las capacidades del alumnado. Añadiendo que, desde la materia de EF, se deben abordar estos aspectos teniendo como denominador común el movimiento.

Participante 17.

“Tendría que ser educar a los niños, para que aprendan hábitos de vida saludables, a la vez que a controlar su cuerpo y conocer los diferentes deportes”. (1G_2013-14_UVigo_53).

“Crear hábitos de vida activa sobre la población estudiantil. Concienciar de la importancia de la actividad física para la socialización y la salud. Y así mismo la importancia de practicarla de manera correcta”. (4G_2016-17_UVigo_27).

Siguen un patrón similar las dos respuestas registradas de este participante, aunque con ligeros matices entre el momento de inicio de Grado (1G) y el final de este (4G). En ambas respuestas se distinguen hasta tres unidades de codificación, siendo la diferencia entre ambas la referencia al conocimiento de los diferentes deportes que se hace al inicio de Grado, puesto que, a grandes rasgos, los dos mensajes proponen como ejes principales de la EF escolar la formación integral de los individuos y la promoción de estilos de vida saludables.

Analizando en profundidad cada una de las respuestas, al inicio de Grado se observa como las categorías presentes son la *promoción de estilos de vida activos*, optando por inculcar hábitos de vida saludables en el alumnado; *finés educativos generales*, al hacer referencia al control corporal, entendido como la adquisición de habilidades motrices básicas, elemento que se considera como parte fundamental de la formación integral de los individuos y, por último, *promoción de aprendizajes deportivos*, dado que se alude a que, a través de la EF escolar, el alumnado debe adquirir conocimientos sobre “los diferentes deportes”. Una vez alcanzado el final de la formación de Grado, la respuesta registrada presenta las unidades de codificación *promover estilos de vida activos*, puesto que se pretende instaurar hábitos de vida saludable, marcadamente la práctica de AF, en la población estudiantil; *finés educativos generales*, puesto

que se especifica que a través de la AF no solo se pretende la adquisición de hábitos de vida, sino también fomentar las relaciones sociales entre el alumnado y, por último, *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, dado que se expone que la AF que practique el alumnado con el objetivo de alcanzar las metas reflejadas, debe ejecutarse “de manera correcta”, para lo que se necesitan una serie de conocimientos que permitan alcanzar tal fin.

Participante 18.

“Que las personas sedentarias se conviertan en activas”. (1G_2013-14_UVigo_28).

“Imprescindible, ya que es una edad clave para conseguir evitar el sedentarismo, formar en su totalidad al alumnado tanto a nivel emocional y físico y conseguir la adherencia a la actividad física a nivel extraescolar”. (4G_2016-17_UVigo_6).

Las respuestas presentadas por este participante en los dos momentos de análisis, hacen ver una marcada evolución entre la registrada al inicio de Grado (1G), en la cual se observa una unidad de codificación, referente a que aquellas personas sedentarias incorporen hábitos de vida más activos y el mensaje plasmado al finalizar el Grado (4G), incorporando una aproximación más completa de lo que deben ser los objetivos y finalidades de la EF escolar, puesto que, además de promover hábitos de vida saludables, se hace hincapié en la formación integral del alumnado.

Analizando el primer enunciado (1G), únicamente se observa la presencia de la categoría *promover estilos de vida activos*, al citar como objetivo de la materia que los sujetos con un estilo de vida sedentario comiencen a incorporar hábitos de vida saludables y sean cada vez más activos. Una vez alcanzado el final de Grado (4G), el mensaje amplía los objetivos y finalidades de la EF, además de realizar una aproximación más exacta a los ya propuestos en un primer momento. Las unidades de codificación que se distinguen en este caso son la *promoción de estilos de vida activos*, citando a la EF como un elemento “imprescindible” para inculcar en los jóvenes comportamientos que se alejen del sedentarismo, para lo que se expone que se debe conseguir la adherencia a la práctica fuera del contexto del centro escolar. Además, la unidad de codificación *finés educativos generales*, aparecen en este mensaje, al argumentar que la EF debe colaborar en la formación emocional del alumnado, aspecto que se incluye en la formación integral de estos.

3.3.3. Respuestas del alumnado identificado al final de Grado y final de Máster

Participante 19.

“La EF presenta un papel fundamental en el currículo escolar. Además de ayudar y beneficiar a los alumnos con la práctica de AF, también permite una relación social entre los alumnos y un clima de convivencia que ninguna otra asignatura lo permite”. (4G_2016-17_UDC_102).

“A parte de impartir unos buenos contenidos, tanto conceptual, actitudinal y procedimentalmente, inculcar unos valores positivos hacia el alumno para que vivan en una sociedad mejor”. (FM_2017-2018_UDC_23).

El análisis de las dos respuestas concedidas en este caso hace ver una ligera involución en el pensamiento acerca de los objetivos y finalidades de la EF escolar desde el momento de fin de Grado (4G) hasta el momento de finalizar la formación de Máster (FM), dado que se reduce el número de elementos que deben ser abordados desde la materia y, por extensión, el número de unidades de codificación presentes. En el primer mensaje que se refleja en líneas anteriores, se aprecia como la EF debe jugar un papel activo en promulgar la práctica de AF entre el alumnado, además de colaborar en la promoción de valores como la convivencia y las relaciones interpersonales. En el segundo mensaje, no se atisba ninguna referencia a la promoción de hábitos de vida saludables, ciñéndose como único objetivo de la EF la formación en valores.

Al realizar una aproximación más detenida a cada una de las respuestas, se observa que las categorías presentes en la respuesta de inicio de Grado son *promover estilos de vida activos*, afirmando que el papel fundamental de la EF en el currículo se basa en aspectos como acercamiento de la práctica de AF al alumnado, incidiendo así en la creación y desarrollo de hábitos de vida saludable. Además de esto, la otra unidad de codificación presente es *finas educativos generales*, puesto que desde la materia se contribuye a fomentar las relaciones personales entre el alumnado, especificando que existe “un clima de convivencia que ninguna otra asignatura lo permite”. Una vez alcanzado el momento de final de Máster, se detecta como única unidad de codificación en la respuesta los *finas educativos generales*, puesto que se hace alusión a la formación en valores del alumnado para que sean quien de desarrollar su vida en sociedad sin ningún tipo de contratiempo.

Participante 20.

“Tiene un papel importantísimo, ya que en esas edades escolares la EF es la forma de que muchos de los alumnos tengan contacto y practiquen algún deporte y a la vez realicen ejercicio”. (4G_2016-17_UDC_72).

“Importantísimo ya que para muchos de los alumnos es el único momento de la semana en el que realizan ejercicio físico”. (FM_2017-18_UDC_17).

Guardan enormes paralelismos las dos respuestas concedidas por este participante en cada uno de los momentos de análisis, tanto en lo que se refiere a la estructura y contenido del mensaje como a las unidades de codificación presentes. Se observa como el principal objetivo y/o finalidad de la EF escolar es acercar al alumnado a la práctica de AF en edades tempranas, poniendo de manifiesto la importancia de este hecho e incidiendo en que, en determinados casos, es el único momento de práctica motriz durante la semana.

Como se refleja anteriormente, la similitud entre las dos respuestas recogidas hace que la unidad de codificación presente en cada caso sea exactamente la misma, en este caso *promover estilos de vida activos*. Sin embargo, un análisis detenido, hace ver como en la respuesta perteneciente al final de Grado (4G), se hace referencia al hecho de que el alumnado se aproxime a la práctica de actividades físicas y deportivas y ponga en práctica alguna de ellas, puntualizando que, dadas las edades en que se encuentran estos sujetos, es un elemento fundamental para su desarrollo y adquisición de hábitos. En el segundo caso, una vez finalizada la formación de Máster (FM), el foco de la respuesta recae sobre el poco tiempo de compromiso motor que tiene el alumnado cada semana, existiendo casos donde el momento de práctica se reduce a las sesiones de EF en el centro escolar, motivo por el cual los objetivos y finalidades de la EF escolar con calificados como “importantísimos” por este participante.

Participante 21.

“Enseñar las distintas modalidades, deportes”. (4G_2016-17_UVigo_3).

“Enseñar diferentes formas de vida saludable a través del deporte y de la actividad física”. (FM_2017-18_UVigo_3).

Analizando las dos respuestas concedidas por este participante, se observa como existen diferencias en la concepción de los objetivos y/o finalidades de la EF escolar desde el momento de finalizar la formación de Grado (4G) hasta finalizar la formación de Máster (FM). La estructura del mensaje es similar en ambos casos, aunque el contenido y, por extensión, las

unidades de codificación presentes varían. Al finalizar el Grado se aboga por promover desde la EF aprendizajes relacionados con las diferentes modalidades deportivas mientras que, una vez finalizado el Máster, se promueve la educación del alumnado en hábitos de vida saludables a través de la AF y deportiva.

Al realizar una aproximación más detallada a cada una de las respuestas, se observa como en la respuesta perteneciente al momento de finalizar la formación de Grado, existe una sola unidad de codificación, *promover aprendizajes deportivos*, al presentar como principal objetivo de la materia el enseñar las diferentes modalidades deportivas. Una vez finalizada la formación de Máster, la concepción de lo que debe ser la EF en la Educación Secundaria se aborda desde un prisma diferente, incidiendo en inculcar al alumnado una serie de conocimientos sobre los diferentes hábitos de vida saludable, lo que se identifica con la unidad de codificación *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*; además, se puntualiza que la herramienta principal para tal propósito van a ser la AF y deportiva, motivo por el cual se incluye la categoría *promover estilos de vida activos*.

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

El objetivo principal de la presente tesis doctoral fue analizar las perspectivas de los participantes en el proceso de formación del profesorado de EF (estudiantes en formación inicial, profesorado de enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores) sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la materia de EF en el currículo escolar en educación secundaria. Como tal, fue estructurado en tres estudios diferenciados, buscando un abordaje longitudinal que permitiera conocer y analizar la evolución del pensamiento de los participantes y la posible influencia del modelo formativo en el mismo. Los objetivos propios de cada estudio fueron: (1) conocer las concepciones de la cohorte de alumnado que comenzó los estudios de Grado en CCAFYD en el año 2013-2014, profesorado de EF en enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores de la UDC y UVigo sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar; (2) analizar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar y, (3) analizar longitudinalmente el discurso del alumnado en formación inicial sobre los objetivos y finalidades que debería perseguir la EF en Educación Secundaria: un estudio de casos a lo largo del período formativo de Grado y Máster.

Las contribuciones más relevantes a partir del análisis de los resultados de los estudios presentados son las siguientes: (1) existe unanimidad entre las respuestas proporcionadas por el alumnado a lo largo del período de formación y el profesorado universitario y en enseñanza secundaria al señalar como principales objetivos de la materia de EF la promoción de estilos de vida activos y los fines educativos generales, aunque existen diferencias en la importancia que se concede a cada categoría en función del momento, colectivo, institución o género de los participantes; (2) la calidad del discurso proporcionado por cada uno de los colectivos varía notablemente, recibiendo unos mensajes poco desarrollados y que se valen de la cita de elementos por parte del alumnado, principalmente en el último momento de análisis (FM), mientras que se aprecia un aumento de la calidad en la redacción y el contenido por parte de los profesionales docentes, especialmente el profesorado universitario; (3) las respuestas recibidas por parte del alumnado a lo largo de los momentos analizados no muestran un patrón claro en la evolución de la calidad del mensaje a medida que se avanza en la formación inicial.

La organización del presente apartado va a seguir el orden presente en la secuenciación de los objetivos principales de la tesis doctoral, analizándolos desde la perspectiva de cada uno

de los grupos participantes en el estudio. De tal forma, se irán discutiendo los resultados obtenidos en cada uno de los colectivos para (1) conocer las concepciones del alumnado, profesorado de enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores acerca de los objetivos y finalidades de la materia de EF; (2) realizar un análisis del discurso de los colectivos anteriormente señalados en relación a la cuestión principal de la investigación y, (3) analizar la evolución del discurso del alumnado a medida que progresa en los diferentes cursos que componen la formación inicial. Se trata de presentar de una mejor forma la globalidad del estudio, buscando una mayor comprensión de este y evitando la repetición de argumentos.

4.1. Conocer las concepciones de la cohorte de alumnado que comenzó los estudios de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el deporte en el año 2013-14, profesorado de EF en enseñanzas secundarias en ejercicio y formadores de formadores de la UDC y UVigo sobre cuáles son las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar

Al analizar las respuestas del alumnado en formación inicial (1G, 4G y FM) se observa como las dos categorías más presentes en sus respuestas son los *fines educativos generales y promover estilos de vida saludable* . La primera de ellas predomina en los momentos de análisis pertenecientes a la formación de Grado (1G y 4G), mientras que la segunda va aumentando paulatinamente hasta ser la más presente en el momento de FM. La tercera categoría más presente en las respuestas es la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* , tanto en los momentos de 1G como FM, no sucediendo lo propio en el momento de 4G, donde el alumnado hizo más referencia a la *promoción del gusto por la AF* . El resto de las categorías, independientemente del momento de análisis, gozan de poca presencia en las respuestas del alumnado, siguiendo una tendencia similar durante todo el estudio.

Al examinar los resultados de la cohorte de alumnado participante, se observa como en el momento de inicio de la formación de Grado existe una mayor variedad en los mensajes reflejados por los participantes, lo que se traduce en un mayor abanico de objetivos y finalidades de la EF escolar desde su punto de vista. A medida que progresan en los diferentes cursos de la formación de Grado y alcanzan el final de este, las concepciones tienden concentrarse en menos categorías, haciendo referencia, principalmente, a lo comentado en el párrafo anterior como propósitos de la materia. Este hecho se acentúa en las respuestas recogidas al finalizar la formación de Máster, estando las tres categorías más presentes en el 80% de las composiciones. Por lo tanto, se puede afirmar que el modelo formativo que se aplica en las facultades de formación del profesorado de EF en la comunidad autónoma de Galicia tiende a acercar a los

estudiantes a una perspectiva sociocrítica de la materia a medida que avanzan en los diferentes niveles, en contraste con la perspectiva menos clara del alumnado al iniciar la formación universitaria.

Al comparar los resultados de la muestra participante en el presente estudio con la literatura publicada, no se ha encontrado un planteamiento similar que permita discutir los resultados de una misma cohorte de participantes a lo largo de los años de formación de Grado y Máster, por lo que los resultados van a ser puestos en perspectiva con aproximaciones que no van a permitir un análisis tan minucioso como se hará, a continuación, con el profesorado en enseñanzas medias y formadores de formadores. Con todo, varias investigaciones acerca de la socialización profesional y formación inicial del futuro profesorado de EF que se han llevado a cabo, principalmente, en el contexto portugués, guardan una estrecha relación con esta tesis, empleando unas categorías muy similares para clasificar las respuestas de los participantes, lo que ha simplificado y facilitado la comparativa de los resultados.

En referencia a la categoría *finés educativos generales*, diversos estudios concuerdan con los participantes de esta investigación al resaltar el papel de la EF en la formación integral del alumnado, aportando elementos que favorecen al desarrollo de los individuos en todos los niveles (Ferry, 2018; Wang y Koh, 2006). Ferry (2018) atribuye como principales objetivos a la EF escolar elementos como que el alumnado aumente la confianza en sí mismo y desarrolle la competencia social, aspectos que en el caso de esta investigación fueron observados en varias respuestas y categorizados como *finés educativos generales*. Así, Carreiro da Costa y Sá (1998) analizaron la perspectiva del alumnado de 1G y 4G en relación con el objeto de estudio de esta investigación, mostrando unos resultados similares a los hallados en las respuestas de los participantes de esta tesis, puesto que el alumnado de 4G mencionaba en mayor medida el atributo *finés educativos generales* como objetivo de la materia. Analizando igualmente la perspectiva del alumnado que iniciaba y finalizaba la formación universitaria (1º y 5º curso), los resultados de Carreiro da Costa et al. (1995) muestran que uno de los principales objetivos de la EF en ambos momentos es promover “efectos generales educativos”, incrementando la presencia de esta categoría de manera notable entre los dos momentos de análisis. Este aspecto se ve reflejado igualmente en los resultados de esta tesis, aunque las diferencias en la aproximación del estudio y el modelo formativo portugués hacen que los resultados deban ser comparados con cautela. Por su parte, Onofre et al. (2015) realizaron una comparativa entre el alumnado que iniciaba la formación de Grado y el que finalizaba la formación de Máster. Los resultados en el momento de finalizar la formación inicial (FM) están en consonancia con los participantes en esta investigación, al destacar la presencia de la categoría *finés educativos*

generales entre las más citadas en las respuestas. En un contexto similar, con alumnado que finalizaba la formación de Máster, Sá y Carreiro da Costa (2009), pusieron de manifiesto que elementos referentes a la socialización y los “efectos generales educativos” que contribuyen a la formación integral de los jóvenes deben ser uno de los principales objetivos de la EF. Valiéndose de unas categorías de clasificación casi idénticas a las que se emplean en la presente investigación, el estudio de Alves (2016) destacó que los *finés educativos generales* eran uno de los principales objetivos que debe tener la EF escolar, tanto al inicio como al final de la formación de Máster de los participantes, coincidiendo con la perspectiva de los estudiantes gallegos. Cabe destacar que esta investigación realiza una aproximación a lo largo de los dos años en los que se divide la formación de Máster en Portugal, mostrando los resultados obtenidos grandes similitudes a los recogidos en la presente investigación en referencia a la citada categoría, al existir un descenso en la frecuencia de aparición de los *finés educativos generales* en ambas investigaciones, aunque de forma más acusada en el contexto portugués. De igual modo, los resultados expuestos por Guimarães (2019) al inicio y final del último año de Máster en Portugal, están en sintonía con los de esta tesis, al mencionar los *finés educativos generales* como una de las unidades de codificación más presentes. Sin embargo, muestra una tendencia creciente entre los momentos de inicio y final del curso académico, aumentando la presencia de la mencionada categoría, hecho que no sucede con el alumnado gallego si se comparan los momentos de 4G y FM. Por el contrario, los *finés educativos generales* apenas aparecen reflejados en la investigación de González Villalobos (2016) en el contexto mexicano, donde los participantes que finalizaban la licenciatura priorizaban en sus respuestas el desarrollo motor y las capacidades condicionales.

La *promoción de estilos de vida activos* a través de la EF escolar es, junto a los *finés educativos generales*, la categoría con más frecuencia de aparición en las composiciones del alumnado a lo largo de la formación inicial. Como fue referido en líneas pretéritas, el porcentaje de aparición de esta categoría en las respuestas va creciendo a medida que el alumnado avanza en los diferentes niveles de la formación inicial, alcanzando su cota más alta en el momento de finalizar la misma (FM). Una de las aproximaciones más meridiana en lo que se refiere a esta categoría y en sintonía con los resultados de esta investigación, es la de McKenzie (2007), al considerar al centro escolar como el ente más rentable a la hora de combatir la inactividad y al profesorado los más firmes defensores de un estilo de vida activo, haciendo un llamamiento a revisar la formación inicial y continua del profesorado de EF para ver que se están cumpliendo estas premisas. Coinciden estas afirmaciones con los resultados del alumnado analizado en esta tesis y con los de Sá y Carreiro da Costa (2009), donde el alumnado que finalizaba la formación

inicial en el contexto portugués atribuía a la EF la función de sensibilizar al alumnado acerca de la importancia de la práctica de AF. Más paralelismos se encuentran con la investigación de Alves (2016), igualmente en el contexto portugués. La muestra analizada en este caso es el alumnado de Máster en Formación del Profesorado, con la única diferencia que, en el sistema educativo portugués, esta formación consta de dos años por únicamente uno en el español. Aun así, los resultados arrojados son similares a los de la presente tesis doctoral dado que, al finalizar el primer año de la mencionada formación, la categoría *promover estilos de vida activos* se encuentra entre las más mencionadas por los participantes, hecho que puede ser motivado por la idiosincrasia del modelo formativo en ambos países. Con una aproximación similar, Guimarães (2019) compara los resultados al inicio y final del último año de máster del alumnado, coincidiendo también en señalar la *promoción de estilos de vida activos* como uno de los principales objetivos de la materia al inicio del citado curso. Por el contrario, esta categoría desciende su presencia en las respuestas del alumnado al finalizar la formación inicial, tendencia inversa a lo que sucede con la muestra de universitarios gallegos. Igualmente, Onofre et al. (2015), comparando las respuestas del alumnado de 1G y FM encontraron que la *promoción de estilos de vida activos* se situaba entre las más presentes entre las ideas de los participantes, siendo la frecuencia de aparición de esta categoría más elevada en el momento de FM, elemento que coincide plenamente con lo observado en los participantes de esta tesis. Por su parte, González Villalobos (2016) refirió en su investigación que este elemento era uno de los objetivos principales de la materia para el alumnado que finalizaba la formación de licenciatura, siendo esta categoría la segunda más presente en las respuestas de los participantes, solamente por detrás del desarrollo motor. Del mismo modo, aunque con diferentes aproximaciones conceptuales, las investigaciones de Ferry (2018), Pike y Fletcher (2014) y McCullick et al. (2012) coinciden en señalar que la EF escolar debe ser promotora de estilos de vida saludables para el alumnado, animando a que estos vivencien el movimiento y sean quien de mantener un estilo de vida saludable que perdure en el tiempo, coincidiendo con las afirmaciones reflejadas por los participantes en este estudio y que han sido categorizadas como *promoción de estilos de vida activos*.

La *promoción de aprendizajes*, que incluye las categorías que engloban a la *promoción de aprendizajes deportivos* y la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, es la tercera categoría más presente una vez que el alumnado culmina la formación inicial. El comportamiento de la presencia de esta categoría en las composiciones del alumnado a lo largo de la formación inicial fluctúa enormemente desde el momento de inicio de Grado, donde alcanza casi el 30%, descendiendo a apenas un 7% al finalizar el mismo y repuntando

hasta aproximarse al 16% en el momento de FM. Al analizar las dos subcategorías mencionadas con anterioridad, la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* aparece con mayor frecuencia en todos los momentos de análisis en relación con la *promoción de aprendizajes deportivos*, en línea con diversas investigaciones (Sá y Carreiro da Costa, 2009; Guimarães, 2019). Por lo tanto, se puede considerar que, junto con los *finés educativos generales* y la *promoción de estilos de vida activos*, otra de las principales finalidades de la EF desde el prisma del alumnado en formación es la *promoción de aprendizajes*, concordando con la visión del alumnado que finalizaba el primer año de Máster examinado por Alves (2016) y el analizado por Guimarães (2019), que atribuían a la materia esos mismos objetivos principales. Además, coincide con la aproximación de otras investigaciones en las cuáles, para los estudiantes, la asignatura de EF tiene varios objetivos o finalidades (Carreiro da Costa y Sá, 1998; Philpot y Smith, 2011). Sin embargo, aunque no existe una transferencia directa con esta tesis doctoral al no coincidir plenamente los modelos formativos portugués y español, el alumnado de máster examinado por el propio Alves (2016), al finalizar el período de prácticas en centros educativos (2º año Máster), sitúa la *promoción de aprendizajes* como la unidad de categorización más presente en sus mensajes. Estos resultados tienen su correspondencia con la literatura publicada (Carreiro da Costa y Sá, 1998; Kulinna et al., 2010; Philpot y Smith, 2011; Sá, 2007; Wang y Koh, 2006) pero no se observa la misma tendencia en el alumnado gallego examinado en esta tesis, que tiende a relacionar la materia con la *promoción de estilos de vida activos* y los *finés educativos generales*.

En contraposición a las categorías mencionadas, el alumnado en formación inicial apenas menciona en sus composiciones las categorías referentes a la *promoción del gusto por la AF*, *promoción de la aptitud física* o *promover la catarsis*, tendencia que coincide, en términos generales, con la literatura publicada acerca de la cuestión de análisis. Con todo, existen contadas excepciones, en las cuales se encuentran presentes estas categorías como objetivos y finalidades de la EF. Carreiro da Costa y Sá (1998) relatan que para el alumnado que inicia la formación inicial, aspectos como promover la mejora de las capacidades y el entrenamiento del alumnado, que se podría asociar con la *promoción de la aptitud física* en el presente estudio o la promoción de la recreación y el divertimento, más próximo a lo que en esta tesis se asocia con la *promoción del gusto por AF* o *promoción de la catarsis*, en función de la perspectiva del alumnado. Por su parte, los resultados publicados por Alves (2016), reflejaron diferencias significativas entre el momento de comenzar la formación de Máster y el momento de finalizar el mismo, existiendo un descenso en la importancia de los *finés educativos generales*, la *promoción de aprendizajes* y la *promoción de estilos de vida activos* y un aumento de las

categorías *promoción de la aptitud física y promoción del gusto por la AF*, fenómeno que no sucede en los resultados del alumnado gallego objeto de estudio. Igualmente ligados a la *promoción de la aptitud física*, González Villalobos (2016) y Sá (2007) en sus respectivos análisis de resultados destacaron elementos como el desarrollo motor y/o el desarrollo de capacidades condicionales y coordinativas como la categoría más presente al analizar las respuestas de los participantes, por lo que sería desde su prisma la principal finalidad de la EF escolar. Finalmente, el análisis de las respuestas del alumnado que iniciaba la formación inicial realizado por Carreira da Costa et al. (1995), mostró que la *promoción de la catarsis* era una de las categorías más presentes, elemento que no coincide en absoluto con la percepción del alumnado analizado en el presente estudio durante los cursos analizados.

Al analizar los resultados del profesorado de EF en enseñanzas secundarias, se observa como para este colectivo, la categoría más presente en sus respuestas es la *promoción de estilos de vida saludables*. La presencia de la materia de EF en el currículo escolar de educación secundaria hace que el centro escolar represente un entorno clave para la promoción de la práctica de AF entre los adolescentes (Chen et al., 2019; McKenzie, 2007; Sallis y McKenzie, 1991), hecho que coinciden en señalar las respuestas del profesorado participante en este estudio. La investigación conducida por Ensign et al., (2018) empleó como muestra a 15 profesores de EF noveles que coincidieron en señalar que el principal objetivo de la EF escolar debe ser educar al alumnado y dotarlo de las habilidades necesarias para poder llevar a cabo un estilo de vida activo a lo largo de todo el ciclo vital. Diversas investigaciones coinciden al poner de relieve la importancia de la EF, señalando que la materia debe inculcar en el alumnado el conocimiento, las actitudes y las habilidades que les permitan practicar AF desde edades jóvenes, trasladando estos comportamientos a la edad adulta (Ensign et al., 2018; Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva, 2016; McEvoy et al., 2017; McKenzie, 2007; Sánchez-Oliva et al., 2014; Sutherland et al., 2015), lo que hace ver grandes paralelismos entre las respuestas recogidas en el presente estudio y la literatura científica publicada en los últimos años. Ciñéndose al contexto portugués, el análisis llevado a cabo por Alves (2016), expuso que la *promoción de estilos de vida activos* era una de las principales finalidades de la materia, aunque en este caso no la principal, como sucede con el profesorado gallego. Del mismo modo, Guimarães (2019) realiza un doble análisis, al principio y final del año académico, con el profesorado que recibe alumnado en prácticas del Máster en Formación del Profesorado. En ambos momentos, los participantes tienen muy presente en sus respuestas la *promoción de estilos de vida activos*, aunque desciende notablemente una vez finaliza el curso en comparación con el inicio de este, donde era, con diferencia, la categoría más mencionada. Existe la posibilidad de que esta influencia sea

provocada por la concepción del alumnado que reciben en el período de prácticas, dado que se observa el mismo fenómeno con relación a esta categoría en ambos colectivos. Este hecho vislumbra la importancia de realizar futuras aproximaciones longitudinales en los colectivos de profesorado en ejercicio con el objeto de analizar la variación de sus concepciones y los elementos que los desembocan, como puede ser el propio contacto con profesionales noveles y la formación recibida por estos o la formación continua del profesorado.

Los *finés educativos generales* es la segunda categoría con más frecuencia de aparición en las respuestas plasmadas por el profesorado de EF. Además de colaborar en la mejora de la competencia motriz, la EF escolar aporta al alumnado otros elementos que van a favorecer a la formación integral como personas del alumnado, tal y como ponen de manifiesto las composiciones del profesorado participante. En línea con lo mencionado anteriormente, la revisión llevada a cabo por Beni et al., (2017) y la investigación de Gaviria-Cortés y Castejón-Oliva (2016) destacaron el compañerismo y la cooperación entre los participantes en las sesiones de EF, elementos que se mencionan con asiduidad en las respuestas del profesorado participante en esta tesis doctoral. A través de situaciones en el aula de juego reducido, Mahedero et al. (2015) destacaron que el alumnado con un mayor nivel de ejecución se preocupaba por alcanzar el éxito colectivo, ayudando a aquellos con un menor nivel, lo que provocó que estos no se sintieron discriminados dentro del grupo, al igual que Viciano et al. (2020), que señalaron la progresión del alumnado en la materia de EF en elementos como la motivación de cara a la materia, la relación con los demás, el clima de aula y la deportividad. Estudios recientes con profesorado de enseñanzas medias en el contexto portugués, arrojaron diferentes resultados en relación con esta categoría. Mientras que los resultados de Alves (2016) no demuestran que esta unidad de codificación esté muy presente en las respuestas de los docentes, los hallazgos de Guimarães (2019) realzan la importancia de los *finés educativos generales* en la materia de EF, llegando a ser el objetivo primordial en el análisis realizado al finalizar el curso escolar.

La tercera categoría más representada en las respuestas del profesorado de EF fue la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*, componente indispensable para poder poner en práctica un estilo de vida saludable una vez que se finaliza la etapa de formación en educación secundaria y el alumnado debe llevar a cabo un estilo de vida activo y saludable de forma autónoma. En este sentido, Harris (2014) llevó a cabo una investigación con profesorado de EF al año siguiente de graduarse con relación a los conocimientos que poseían en esta área, destacando la confusión existente acerca de las recomendaciones del tiempo de práctica diario de AF en jóvenes y adultos, influenciados,

principalmente, por experiencias pasadas en la materia. Con estos antecedentes, se plantea un marco con grandes dificultades conceptuales en lo que se refiere a los contenidos relacionados con los aprendizajes sobre la condición física y la salud y su aplicación en los centros escolares, siendo muy poco probable que la materia de EF impartida por estos profesionales sea quien de promover estilos de vida saludables sin que cambien radicalmente los programas de formación inicial del profesorado. Por su parte, el personal docente analizado por Alves (2016) destacó la *promoción de aprendizajes* como la finalidad fundamental que debe perseguir la materia de EF en el currículo escolar, al igual que Guimarães (2019) en cuya investigación se observan unos resultados similares a los del profesorado de enseñanzas medias participante en esta tesis, al colocar, marcadamente, la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* como uno de los principales objetivos de la materia. Esta perspectiva difiere ligeramente con el profesorado gallego objeto de estudio en esta investigación, puesto que, si bien citan con asiduidad la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* en sus respuestas, se coloca como la tercera categoría más presente. Por el contrario, los resultados expuestos por Mordal-Moen y Green (2013) analizando la perspectiva del profesorado noruego, hacen referencia a la *promoción de aprendizajes deportivos* como principal finalidad de la EF, refiriéndose a tal aspecto la totalidad de los participantes encuestados, hecho que no sucede con el profesorado gallego, que apenas hace referencia a este propósito en sus respuestas.

En lo referente a los formadores de formadores, se observan unos resultados similares a los del profesorado de enseñanzas medias, puesto que, en las composiciones analizadas de ambos colectivos, las categorías que se consideran con mayor frecuencia son las mismas, con la excepción de que los *finés educativos generales* aparecen en un número más elevado de mensajes que *promover estilos de vida activos*. Con todo, son diferencias tremendamente sutiles, tal y como se observa en el capítulo de resultados. La tercera categoría más mencionada fue la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*.

Como fue referido en el párrafo anterior, el rasgo que consideran con más frecuencia los formadores de formadores son los *finés educativos generales*, elemento que también estuvo muy presente en las respuestas de la muestra analizada en el estudio de González Villalobos (2016), en el cual más del 90% de los docentes universitarios consideraron este ítem como “totalmente importante” o “muy importante”, aunque se situaba como la segunda unidad más presente en las composiciones. Este hecho se repite en las investigaciones de Carvalho (2003), Sá (2007) y Guimarães (2019), con profesorado universitario portugués, que sitúan a la presente categoría entre las más presentes en las respuestas de los participantes.

La *promoción de estilos de vida activos* es la segunda categoría con más presencia en las composiciones de profesorado universitario, con una frecuencia muy similar a la categoría mencionada en el párrafo anterior. La publicación de McEvoy et al. (2017) analizó la perspectiva acerca de los principales objetivos de la EF de docentes universitarios en diferentes países, encontrando un punto común entre todos ellos que residía en formar al alumnado, a través de la materia de EF, para participar en actividades físicas a lo largo de su vida. Coincidiendo con esto, los formadores de formadores mexicanos que participaron en el estudio de González Villalobos (2016) destacaron que el objetivo de promover estilos de vida activos debe ser primordial en la EF escolar. Cabe destacar que, en esta categoría, el mencionado investigador, incluía el gusto por la AF junto a la promoción de estilos de vida saludables, hecho que, en el presente estudio era valorada de forma independiente y apenas estaba presente en las respuestas analizadas. Con todo, los resultados están en sintonía con las investigaciones realizadas en el contexto portugués por Carvalho (2003), Sá (2007) y Sá y Carreiro da Costa (2009), donde las muestras de formadores analizada coincidieron en señalar que la participación habitual en actividades físicas y los beneficios que este hecho reporta para la salud, deberían ser el objetivo principal de la EF escolar. Recientemente, la publicación de Guimarães (2019) refrendó estas investigaciones situando la presente categoría la principal finalidad de la materia desde el prisma de los formadores de formadores. Por lo tanto, los resultados de los estudios presentados con relación a esta categoría difieren ligeramente con los obtenidos en la presente tesis doctoral, puesto que las respuestas de los formadores de formadores de la comunidad autónoma de Galicia no coinciden en señalar este aspecto como el principal objetivo o finalidad de la EF, aunque sí aparece como una de las más presentes en sus respuestas.

Después de las dos categorías mencionadas anteriormente, se observa como la categoría que aparece con más frecuencia en las composiciones de los formadores de formadores es la *promoción de aprendizajes*, predominando especialmente los relacionados con la condición física y la salud sobre los aprendizajes acerca de modalidades deportivas. Para Crum (1993), dar la oportunidad al alumnado de que adquieran los conocimientos y que desenvuelvan las actitudes y competencias necesarias para participar de forma autónoma y satisfactoria en la práctica de AF a lo largo de todo el ciclo vital debe ser la principal finalidad de la materia. Las respuestas de los formadores del sistema universitario gallego coinciden, en parte, con esta afirmación, puesto que sitúan la categoría como una de las más presentes en sus respuestas, pero no la principal. La asiduidad con la que aparece en este colectivo es semejante a la encontrada por González Villalobos (2016) en los docentes de enseñanza superior en México y Guimarães (2019) en el contexto portugués, coincidiendo además al señalar con mayor

frecuencia los aprendizajes relacionados con la condición física y la salud sobre los aprendizajes deportivos. Esto difiere con la concepción de Carreiro da Costa (1996), quien proponía que, al igual que el resto de las asignaturas que forman el currículo educativo, el principal fin de la EF escolar debe ser el de promover los aprendizajes entre el alumnado, perspectiva que fue refrendada años más tarde por Gore (2001), afirmando que los docentes universitarios deben ser formados para llevar a cabo su principal rol, que no es otro que promover el aprendizaje entre su alumnado.

4.2. Analizar el discurso del alumnado en formación inicial, profesorado de EF en ejercicio en enseñanzas secundarias y formadores de formadores sobre las finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar

Analizando el discurso de los estudiantes a lo largo del período de formación inicial acerca del propósito de la materia de EF en el currículo escolar de la Educación Secundaria, se puede afirmar que la calidad o razonamiento de sus discursos no guarda paralelismos con el momento de formación en que se encuentran. Dado que la primera recogida de las concepciones de alumnado se realiza justo antes de comenzar el primer año del Grado, cabría esperar que la influencia del modelo formativo modulara los mensajes del alumnado, aportando aquellos matices que reflejen los aprendizajes que fueron adquiriendo con el paso de los cursos. Sin embargo, ciñéndose, por un lado, a la elaboración de las respuestas y el número de unidades de categorización presentes y, por otro, a la calidad de los razonamientos, se observa que, en líneas generales, no existe correspondencia entre la progresión en los diferentes niveles de la formación inicial y la calidad de las respuestas del alumnado. Con estos antecedentes, se puede afirmar que, con marcadas excepciones, la formación inicial no está incidiendo en las concepciones del alumnado acerca de la materia de EF ni redundando en una mayor calidad a la hora de exponer sus ideas. Estos resultados coinciden con el análisis del discurso realizado en este colectivo por Villaverde-Caramés (2019), que centrándose en un tópico diferente como es el concepto del “buen profesor de EF”, encontró que las percepciones del alumnado se mantenían apenas sin variación al comparar los momentos de 1G, 4G y FM desde una perspectiva transversal. Carreiro da Costa et al. (2016) reflexionan sobre un aspecto clave a la hora de promover experiencias significativas de aprendizaje en el alumnado: conocer las características de los individuos que entran en los programas de formación inicial. Asegurando este paso, los formadores de formadores tendrán la base de trabajo para ser quien de transformar las creencias de los estudiantes y colocarlas en sintonía con el modelo formativo presente. Sin embargo, los resultados de esta tesis doctoral parecen reafirmar el planteamiento

de Carreiro da Costa et al. (1995) que afirmaban que los programas de formación inicial del profesorado no eran un estímulo lo “suficientemente fuerte” para influir en las actitudes y creencias con las que el alumnado llega a la formación inicial, pudiendo representar un gran obstáculo, dado que autores como Delgado Noguera y Zurita (2003) y O’Sullivan (2005) ponen de manifiesto que, las creencias del alumnado, van a determinar la forma en que van a interpretar lo que están aprendiendo acerca de la enseñanza. Este arraigo en las creencias de los estudiantes fue analizado por Pajares (1992), que planteó diversos escenarios en torno a esta cuestión: (1) se forman 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) representan 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. Por lo tanto, los resultados de esta tesis doctoral refuerzan las contribuciones de otros autores sobre la firmeza de esas creencias en futuros candidatos a profesorado (Carreiro da Costa et al., 2016; Doolittle et al., 1993), acentuándose la fragilidad de los programas de formación para confrontar o mudar esas concepciones en el estudiante durante su carrera docente (Crum, 1990).

El análisis del discurso del colectivo del profesorado en enseñanzas medias permite observar cómo en sus mensajes el lenguaje empleado es más cuidado y existe un mayor grado de explicación acerca de los términos expuestos para mostrar, desde su punto de vista, los propósitos de la EF escolar. Con todo, dentro de este colectivo, a pesar de la formación y experiencia que ostentan en el campo de estudio al que se ciñe esta investigación, existen respuestas que toman un cariz similar a las de los estudiantes en formación inicial, empleando una terminología poco precisa y composiciones muy simples para lo que se podía esperar. En líneas generales, cabría esperar unas reflexiones más profundas en sus respuestas si nos atenemos al bagaje que atesora este colectivo. Al comparar el discurso de este colectivo con la literatura publicada, solo se ha encontrado una publicación con una aproximación similar, que analice la calidad del discurso de los docentes en enseñanzas medias. Villaverde-Caramés (2019) se valió exactamente de la misma muestra dentro de este colectivo para analizar las características o rasgos que definen a un buen docente de EF, encontrando unos resultados que guardan muchos paralelismos. La tónica general fue que el profesorado emitió unas reflexiones más argumentadas con respecto al alumnado, aunque también había respuestas tremendamente simplistas, lo que aproxima enormemente la calidad del discurso entre las cuestiones referidas a los objetivos y/o finalidades de la EF escolar y el análisis de las señas de

identidad del buen profesor de la materia. Una de las explicaciones a este hecho podría residir en la poca influencia de la formación permanente, no abordando los problemas propios del ámbito profesional, o incluso la ausencia de esta, limitando su crecimiento como profesionales (Bolívar 2006; Imbernón, 2000). Otro aspecto podría ser el desgaste profesional que sufre este colectivo dada la idiosincrasia de la profesión docente, fruto del cansancio emocional, la despersonalización y la falta de realización profesional que sufren algunos educadores (Schaufeli et al., 1996). Estos elementos conducen a que exista una menor implicación, lo que se traduce en la desatención de los retos que se deben abordar desde la materia, lo que redundará en la preparación de los escolares, el rendimiento de los centros o el prestigio de estos (Viloria et al., 2003). Finalmente, Crum (1990) puntualiza que una perspectiva no académica del profesorado, debida a la influencia de ideologías convencionales en EF, tremendamente presente en los currículos oficiales de la asignatura y la opinión pública que discute el significado de esta, puede ser otro de los factores que explique el punto de vista y la calidad del discurso del profesorado en ejercicio. Aunque este punto de vista del propio Crum data de hace 30 años, sigue plenamente vigente, tal y como acreditan los resultados obtenidos con el profesorado gallego.

Analizando las reflexiones de los formadores de formadores, se puede observar cierta correspondencia con los mensajes plasmados por el profesorado de enseñanzas medias, destacando un lenguaje más propio del ámbito de estudio, empleando ciertos tecnicismos que dotan a las composiciones de una mayor calidad, facilitando la comprensión del lector acerca de cuáles son los objetivos y/o finalidades de la materia de EF. En líneas generales, se advierte un discurso de ligeramente mayor calidad que el profesorado en enseñanzas medias, aunque, al igual que sucedía en este colectivo, existen mensajes simples, impropios para un colectivo al que se le presupone una amplia formación en la temática y actualizado en el campo de la investigación para poder impartir las materias de las que son docentes. Esto puede atender a las mismas razones argumentadas en líneas pretéritas en relación con el profesorado de enseñanzas medias, aunque también puede responder a las peculiaridades de la enseñanza superior. Ya en la década de los 90, investigaciones como las de Mitchell (1993) o Williamson (1990), establecieron la existencia de un enfoque distorsionado de la realidad de los centros educativos y su percepción por parte del profesorado universitario, principalmente motivado por la falta de entendimiento entre los profesionales de ambas enseñanzas. Este elemento sigue de actualidad en nuestros días, siendo una reivindicación constante por parte de los profesionales de acercar ambas formaciones. Además, Watts y Robertson (2011) destacan el desgaste profesional de los formadores de formadores, haciendo hincapié en las elevadas ratios

con las que trabajan en el día a día y en la falta de experiencia, existiendo diferencias en función del género del profesorado en este último aspecto.

Al comparar el discurso propiamente dicho de los formadores de formadores con la literatura existente, se vuelve a poner de manifiesto la dificultad para tal fin, hallando únicamente un estudio con una aproximación similar. Como sucedía con el profesorado de EF de enseñanzas medias, Villaverde-Caramés (2019) analizó la concepción de los formadores acerca de los rasgos que definen a un buen profesor de EF, valiéndose de la misma muestra empleada en la presente tesis doctoral. Los resultados vuelven a ser similares en ambos estudios, al predominar aquellas reflexiones con una calidad del discurso más o menos acordes o lo que cabía esperar, con otras impropias del colectivo. Con esto, estamos en disposición de afirmar que los formadores de formadores promulgan un discurso con unas características similares independientemente de la temática sobre la que se le pregunta, dando una mayor consistencia a los resultados obtenidos acerca de la calidad del discurso.

En definitiva, se aprecia como los tres colectivos analizados coinciden a la hora de señalar como principales objetivos de la EF escolar la *promoción de estilos de vida activos*, los *finés educativos generales* y la *promoción de aprendizajes*, aunque cada categoría está presente de forma dispar en las respuestas de cada colectivo, lo que confirma las investigaciones de Crum (1993), Pate et al. (2006) y Shephard (2005), entre otros, que afirman que no existe unanimidad entre los profesionales del área de la EF acerca de cuáles deben ser los objetivos y/o finalidades de la misma en los currículos escolares, existiendo diversos modelos e ideologías. Mantener el debate acerca de los propósitos de la materia en los centros educativos debería de ser un elemento capital para asegurar la continuidad y la coherencia entre los programas de formación inicial del profesorado y el currículo de EF en los centros escolares (Collier, 2006).

4.3. Analizar longitudinalmente el discurso del alumnado en formación inicial sobre los objetivos y finalidades que debería perseguir la EF en Educación Secundaria: un estudio de casos a lo largo del período formativo de Grado y Máster

El objetivo de este estudio de casos fue analizar y evaluar el discurso del alumnado en formación inicial que cedió sus datos al participar en el estudio, identificándose sus respuestas al inicio de Grado, final de Grado y final de Máster (o en dos de estos momentos), acerca de las finalidades y objetivos que persigue la materia de EF en el currículo escolar de la Educación Secundaria Obligatoria. El elemento contextual que forma parte de este estudio son los

momentos en el que se analiza el pensamiento del alumnado identificado en formación inicial (inicio de Grado, final de Grado y final de Máster).

El análisis de las reflexiones plasmadas por el alumnado en los diferentes momentos de análisis no ha permitido extraer un patrón uniforme que pueda ser aplicado a cada uno de los participantes en el estudio, sino que se han encontrado respuestas muy diversas. *A priori*, cabría esperar que a medida que el alumnado progresa en la formación inicial, adquiriera una serie de conocimientos que amplíen su bagaje y le permita reflejar una respuesta más elaborada y concreta acerca de lo que debe representar la materia de EF en la Educación Secundaria. Como tal, se han encontrado diferentes composiciones en las que la evolución a lo largo de los momentos de análisis responde a esta concepción, predominando además un léxico propio del área de conocimiento en el que se desarrolla este estudio. Aun así, diversos mensajes recogidos en las respuestas de los participantes de este estudio de casos muestran una línea similar a lo largo de la formación inicial, manteniendo un grado de desarrollo casi idéntico entre los momentos de análisis o incluso apreciándose una involución en el desarrollo y calidad de las mismas. Por lo tanto, la influencia del modelo formativo en la conformación del pensamiento de los participantes acerca de la cuestión objeto de estudio debería ser tomada con cautela, puesto que la inexistencia de un patrón claro en la muestra de participantes puede responder a un amplio rango de factores (momento de aplicación del instrumento de recogida de datos, proporcionar respuestas que no se ajusten estrictamente al pensamiento del participante, interés en responder a la pregunta objeto de estudio...) y no únicamente a la formación inicial del alumnado.

A la hora de cotejar los resultados obtenidos en este estudio de casos con la literatura científica publicada, no se ha encontrado investigación alguna acerca de la temática que plantee un estudio de casos a través de un abordaje longitudinal y que como muestra se utilice el alumnado en formación inicial en EF. Las dificultades que presentan este tipo de diseños hacen que, pese a sus numerosas ventajas al investigar secuencias de desarrollo o cambio a lo largo del tiempo, no predominen en este campo de investigación. La posibilidad de seguir la evolución de una cohorte de alumnado durante su formación inicial representa un gran desafío, principalmente a lo largo de los estudios de Grado y Máster, puesto que diversos factores como pueden ser el abandono de la misma, la cesión de los datos de los participantes para la participación en la investigación o las dificultades que pueda llegar a entrañar el progresar en cada curso durante un año académico hacen que la muestra de participantes pueda menguar en gran medida. Aun así, la investigación conducida por Villaverde-Caramés (2019) sobre los atributos de un buen docente de EF, empleando como muestra el alumnado en formación inicial

de las mismas facultades en las que se realizó este estudio de casos, aunque desde una perspectiva transversal y el propio Estudio 2 de esta investigación, hacen ver unos resultados que guardan muchos paralelismos con los hallazgos presentados en líneas pretéritas.

4.4. Limitaciones del estudio

La presente investigación presenta una serie de limitaciones o posibles puntos de mejora que deben ser tomadas en cuenta de cara a futuros estudios que permitirán abordar con una perspectiva más amplia e integradora los objetivos propuestos. Su conocimiento permitirá a futuros investigadores tener un posible punto de partida de cara a seguir explorando los elementos que condicionan la formación inicial y continua de los profesionales docentes, especialmente en el ámbito de la EF, y conseguir evidencias que se puedan trasladar a la práctica y redunden en una mejora de todo lo referente a la formación del profesorado.

Primeramente, cabría destacar el momento de aplicación del instrumento de recogida de datos, especialmente en el momento de finalizar la formación de máster (FM), puesto que la entrega del cuestionario al alumnado se realiza el mismo día de la presentación de los trabajos de final de máster. Dado que he vivido en primera persona esta experiencia, se trata de un instante en el que se da una tesitura complicada para el alumnado y que puede influir tremendamente a la hora de expresar su pensamiento acerca de los elementos sobre los que se pide su opinión. En primer lugar, se trata de un momento con una tensión emocional muy elevada, puesto que se expone en público y delante de un tribunal, un trabajo de una entidad superior a lo que los individuos están acostumbrados. En segundo lugar, la percepción de cada sujeto acerca de cómo cree que ha sido la exposición puede influir en su percepción acerca del modelo formativo, proporcionando unas respuestas que no se ajusten exactamente a su pensamiento. Finalmente, la suma de los dos elementos comentados anteriormente hace que, habitualmente, el alumnado quiera abandonar el lugar dónde se encuentra para poder liberarse de la tensión emocional sufrida, lo que puede ser un factor determinante a la hora de reflexionar sobre las cuestiones que se presentan, influyendo de manera determinante en el posterior análisis de los datos recogidos. Así, se recomienda modificar el momento de aplicación del cuestionario al colectivo del alumnado, buscando un momento lo más próximo al final de la formación, pero en el que la tensión acumulada no repercuta en sus respuestas y, por extensión, en los resultados de la investigación.

A continuación, el abordaje al pensamiento del colectivo del profesorado, incluyendo a los docentes de enseñanzas medias de EF y formadores de formadores, se hizo a través de un

solo momento de análisis, al considerar que tanto las posibles variaciones en sus percepciones acerca de los objetivos y/o finalidades de la EF escolar como la calidad y evolución de su discurso no sufrirían variaciones a corto plazo. Alguna de las investigaciones realizadas con este colectivo, demostraron que la perspectiva del profesorado es susceptible de cambios, incluso en cortos períodos de tiempo (inicio y final del curso escolar), por lo que replicar el abordaje longitudinal realizado con el alumnado puede proporcionar información valiosa acerca de cómo evoluciona el pensamiento de este colectivo y qué factores son los que lo provocan, en caso de que este suceda. Comprender este elemento podría esclarecer la influencia de la formación continua en el profesorado de EF en ejercicio y formadores de formadores en la Facultades de Ciencias del Deporte y la Educación Física.

En tercer lugar, el instrumento de recogida de datos empleado fue el cuestionario, al concebir este como el instrumento que mejor se adaptaba a los objetivos de la investigación. Pese a las numerosas ventajas que presenta y su aceptación en el ámbito científico, no está exento de algún punto débil que puede condicionar en mayor o menor medida los resultados de la investigación. De esta forma, es posible que los participantes en el estudio no plasmen sus pensamientos y opten por ofrecer un enfoque más aceptado socialmente, que no se responda con el mismo interés a las diferentes cuestiones o que cada participante tenga su propia interpretación acerca de lo que se pregunta, principalmente en las preguntas de carácter abierto. Esto sería un posible condicionante en los resultados obtenidos, especialmente en lo que se refiere al análisis de la calidad del discurso y evolución de este a lo largo del período de formación. Aunque se ha intentado en la presente investigación, pero con resultados poco satisfactorios, se podrían valorar instrumentos como los grupos de discusión o las entrevistas que permitan ampliar o complementar al cuestionario en diferentes momentos de estudio.

Finalmente, aunque la envergadura de la muestra es elevada, se ciñe únicamente al contexto gallego, por lo que los resultados obtenidos puede que difieran con otros territorios, tanto nacionales como de otros países o regiones. Muy ligado a este aspecto está el escaso número de trabajos publicados acerca de esta temática, lo que ha representado una dificultad enorme a la hora de comparar los resultados y extraer conclusiones, máxime a la hora de analizar la calidad y evolución del discurso. Se han encontrado diseños de investigación, principalmente en el contexto portugués, que realizan aproximaciones longitudinales teniendo como muestra a los mismos colectivos que en la presente tesis, pero en ninguno se analiza al alumnado, profesorado de enseñanzas medias y formadores de formadores de manera conjunta. Al examinar el discurso de los participantes, únicamente se ha encontrado una

investigación similar, aunque el objetivo del estudio estaba enfocado hacia el concepto del buen profesor de EF.

4.5. Futuras líneas de investigación

La realización de la presente investigación abre la posibilidad de realizar diferentes aproximaciones que amplíen la cuestión objeto de estudio desde el enfoque actual o el planteamiento de nuevos estudios ligados a la socialización profesional del profesorado de EF, tanto ligados a los estudiantes en formación inicial como a los profesionales en ejercicio.

La realización del presente estudio se ciñó a la comunidad autónoma de Galicia, analizando al alumnado de las dos Facultades de Ciencias del Deporte y la Educación Física de este territorio, los formadores de formadores ligados a aquellas materias más afines a la enseñanza de la EF y al profesorado de EF en enseñanzas medias del área de influencia de las propias facultades. Como tal, dentro del contexto gallego se podría aumentar el número de participantes dentro del colectivo del profesorado de enseñanzas medias, analizando al profesorado de todo el territorio. Teniendo en cuenta que esta región no representa una realidad única, sería recomendable y enriquecedor comprender las realidades existentes y comparar las posibles similitudes y diferencias acerca de los propósitos de la EF escolar que se dan en otras comunidades autónomas o incluso países. En España, dado que el modelo educativo universitario y de enseñanzas medias es común a todo el territorio nacional, se podría replicar el análisis, posibilitando la comparativa y proporcionando una mayor consistencia a los resultados obtenidos. En lo que refiere al colectivo del alumnado, sería recomendable extender la presente investigación a las enseñanzas medias, principalmente los individuos que finalizan esta etapa para obtener una perspectiva más completa, analizando los diferentes puntos de vista y su evolución en función del momento de formación en que se encuentran. Para tal fin, se podría emplear el mismo instrumento de recogida de datos, dada su facilidad de aplicación para una muestra de grandes dimensiones, aunque sería recomendable examinar el tipo de pregunta (respuesta abierta o cerrada) dada la idiosincrasia del alumnado a examinar. Finalmente, se aconseja la realización de estudios de seguimiento que permitan analizar los cambios que se produzcan en un futuro en la concepción de los propósitos de la EF en currículo escolar por parte de la comunidad científica, empleando análisis cruzados de estos cambios con los desarrollos curriculares, de forma que puedan comprenderse mejor los procesos que guían a estos últimos, es decir, si se fundamentan en el conocimiento científico o si obedecen a otro tipo de razonamiento.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

La presentación de las conclusiones de la presente investigación se organizará por grupo de interés y dentro de cada uno se responderá a la lógica de los objetivos de cada estudio, conociendo, en primer lugar, las concepciones de cada grupo muestral acerca de los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar, continuando con el análisis del discurso de los participantes y su evolución a lo largo de la formación inicial y, por último, examinando las relaciones de dependencia entre los elementos del estudio y las argumentaciones de los colectivos participantes.

Alumnado en formación inicial:

- Los estudiantes en formación inicial coinciden en señalar las categorías *finés educativos generales*, *promoción de estilos de vida activos* y *promoción de aprendizajes* como los principales propósitos de la EF en el currículo escolar de la Educación Secundaria Obligatoria en todos los momentos de análisis, a excepción del momento de 4G, en el cual la categoría *fomentar el gusto por la AF* tiene una mayor presencia que la *promoción de aprendizajes*. El resto de las categorías tienen una presencia testimonial, independientemente del momento de análisis.
- Al destacar los propósitos de la EF en el currículo escolar se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en el colectivo del alumnado en función del momento de análisis, institución de pertenencia y género de los participantes.
- El discurso de este colectivo presenta unos rasgos comunes a lo largo de todos los momentos de estudio, no observándose diferencias destacables en la configuración de estos. Las reflexiones del alumnado acerca de la cuestión objeto de estudio se caracterizan por ser mensajes poco desarrollados, dónde se citan los propósitos de la EF escolar, pero sin profundizar ni desarrollar sus puntos de vista. El grado de desarrollo y reflexión de las respuestas es marcadamente inferior que el colectivo del profesorado de EF y formadores de formadores.
- El alumnado analizado en el estudio de casos no presenta un patrón uniforme que pueda ser extensible a la mayoría de los participantes. Se recogen reflexiones en las que se aprecia una clara evolución a medida que el participante progresa en la formación inicial, así como otras en que el grado de desarrollo y calidad de la respuesta guarda

muchos paralelismos independientemente del momento de análisis e, incluso, existen composiciones que involucran desde el momento de inicio de la formación inicial hasta finalizar la misma.

Profesorado EF en enseñanzas secundarias:

- El profesorado de EF considera en sus respuestas que las categorías *promoción de estilos de vida activos*, *finés educativos generales* y *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* deben ser los principales objetivos o finalidades de la EF escolar. El resto de las categorías contempladas en el estudio gozan de una presencia muy baja en las reflexiones de este colectivo.
- Al destacar los propósitos de la EF en el currículo escolar se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en referencia a su grupo muestral, institución de pertenencia y género.
- En referencia a la calidad del discurso desarrollado por el profesorado de EF, las respuestas proporcionadas, en líneas generales, demuestran un mayor grado de desarrollo y exactitud en relación con el colectivo del alumnado. El lenguaje empleado por este colectivo emplea términos más cuidados y concretos para describir sus ideas, lo que redundaría en una mejor comprensión del mensaje.

Formadores de formadores:

- El colectivo de los formadores de formadores considera que los objetivos y finalidades de la materia de EF deben ser, principalmente, las categorías *finés educativos generales* y *promoción de estilos de vida activos*. A continuación, se sitúa la *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud*. La presencia del resto de categorías en las respuestas de este colectivo es testimonial.
- Al destacar los propósitos de la EF en el currículo escolar no se observan diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) para este colectivo ni en función del ámbito docente, institución de pertenencia ni género de los participantes.
- El discurso desarrollado por los formadores de formadores demuestra ciertas similitudes con el profesorado de EF. Se caracteriza por un grado de desarrollo alto,

describiendo cuáles deben ser los propósitos de la EF en el currículo escolar de una forma clara y concisa. En general, emplean un lenguaje propio del área de conocimiento, dotando de una mayor calidad a sus reflexiones.

En líneas generales, se observa un comportamiento propio de cada uno de los grupos muestrales, tal y como se ha expuesto en los párrafos previos. A continuación, se presentan una serie de conclusiones, a modo de síntesis, de la globalidad de la investigación.

- Las respuestas de los agentes participantes en el proceso de formación del profesorado coinciden en señalar las categorías *finés educativos generales* y *promover estilos de vida activos* como las más presentes en sus composiciones, aunque su presencia varía en función del momento de análisis o el grupo muestral.
- La calidad de razonamiento en el discurso de los grupos muestrales analizados se asocia al rol que desempeña cada uno de ellos en el contexto educativo. Mientras que el alumnado presenta unos razonamientos en los que predomina la cita y enumeración de los objetivos y finalidades de la EF escolar, el profesorado de EF y, principalmente, los formadores de formadores se caracterizan por un mayor grado de desarrollo y el uso de un lenguaje más apropiado para el área de conocimiento.

Los resultados obtenidos en la presente investigación demuestran cierta concordancia entre los agentes inmersos en la formación inicial del profesorado de EF. Aunque existen ligeras variaciones en las respuestas del alumnado a lo largo del período de formación y al comparar los resultados del profesorado de EF con los formadores de formadores, se puede afirmar que la contribución de la asignatura de EF a la formación integral del alumnado (*finés educativos generales*) e inculcar en el alumnado una serie de comportamientos relacionados con la práctica de ejercicio físico y una dieta equilibrada (*promoción de estilos de vida activos*), deberían ser los principales objetivos de la materia en el currículo escolar. Amén de esto, hay que destacar la presencia de la categoría *promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* en las reflexiones de los tres colectivos analizados.

El análisis de los resultados de la presente investigación y la coyuntura actual en la que los problemas derivados de comportamientos sedentarios como pueden ser la diabetes o el sedentarismo hacen que la materia de EF deba asumir diversas funciones dentro del currículo escolar, principalmente desarrollar comportamientos en los que imperen estilos de vida activos a lo largo de todo el ciclo vital de los individuos. Para esto, tanto el modelo actual de formación

inicial del profesorado como la EF escolar deberían afrontar una transformación social y cultural que conduzca a los jóvenes a la adquisición de una serie de conocimientos y competencias para desarrollar una participación autónoma a lo largo de toda su vida en la práctica de AF. Dado que las categorías que se relacionan con este cometido están ampliamente presentes en sus respuestas, se debe verificar que se están llevando a la práctica y que el alumnado de las enseñanzas secundarias es partícipe de este discurso.

CAPÍTULO 6. BIBLIOGRAFÍA

- 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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1357332042000175836>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1083000>
- Aspy, C. B. (1995). School failures caused by personal goals of teachers and administrators that dwarf social ones. *Education*, 115(4), 560-568.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., y BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. En R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 758-781). Macmillan.
- Barney, D. C., Pleban, F. T., y Lewis, T. (2019). Relationship between Physical Activity and Stress among Junior High School Students in the Physical Education Environment. *Physical Educator*, 76(3), 777-799.
- Beni, S., Fletcher, T., y Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Textbooks Collection.

- Bolívar, A. (2006). La formación del profesorado: entre la posibilidad y la realidad. *Con-Ciencia Social: anuario de didáctica, de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (10), 69-81.
- Brouwer, N. y Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Buendía, L. (1996). La investigación sobre evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 5-24.
- Calahorra-Cañada, F., Torres-Luque, G., López-Fernández, I., y Carnero, E. A. (2017). Is physical education an effective way to increase physical activity in children with lower cardiorespiratory fitness? *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 27(11), 1417-1422. <https://doi.org/10.1111/sms.12740>
- 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173>
- Cale, L., Harris, J., y Chen, M. H. (2014). Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health. *Sport, Education and Society*, 19(4), 376-397. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.681298>
- Carletta, J. (1996). Assessing agreement in classification tasks: the kappa statistic. *Computational Linguistics*, 22(2), 249-254.
- Carreiro da Costa, F. (1991). Formação inicial em Educação Física: Problemas e perspectivas. *Boletim SPEF*, 1, 21-34.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. *En Formação de Professores em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*. Ed. CDI, Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F. (2017). ¿Qué es una enseñanza de calidad en Educación Física? *Gymnasium*, 2(2), 1-12.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Pestana, C., Diniz, J. 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., González Valeiro, M., y González Villalobos, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257.
- Carvalho, M. (2003). *Percepções de formadores de professores em educação física no ensino superior universitário*. [Trabajo Fin de Máster, Universidade Lusófona de Lisboa]. Repositorio Universidade Lusófona de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/16820.3/19287>
- Chen, S., Gu, X., y Liu, Y. (2019). To move more but sit less: The roles of students' attitudes and knowledge. *European Physical Education Review*, 25(3), 731-744. <https://doi.org/10.1177/1356336X18767309>
- Chen, S., Liu, Y., y Schaben, J. (2017). To Move More and Sit Less: Does Physical Activity/Fitness Knowledge Matter in Youth? *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(2), 142-151. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0137>
- Chen, S., Zhu, X., Welk, G. J., Kim, Y., Lee, J., y Meier, N. F. (2014). Using Sensewear armband and diet journal to promote adolescents' energy balance knowledge and motivation. *Journal of Sport and Health Science*, 3(4), 326-332. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2013.07.003>
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X034007003>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Collier, C. (2006). Models and curricula of physical education teacher education. En D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education*. Sage Publications, 386-406.
- Comisión Europea (2018). Sport and physical activity (Special Eurobarometer, 472). Bruselas.
- Cramer, H. (1999). *Mathematical methods of Statistics*. Princeton University Press.
- Creswell, J. y Plano Clark, V. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Crum, B. (1990). 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). Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.

- Crum, B. (1992). Competing orientations for PE curriculum development: the trend towards a consensus in the Netherlands and an international comparison. *T. Williams, L. Almond y A. Sparkes (Eds.), Sport and Physical Activity. Moving towards excellence* (pp. 85-93). E&FN Spon Ltd.
- Crum, B. (1993). A crise de identidade da Educação Física. Ensinar ou não ser eis a questão. *Boletim SPEF*, 133-148.
- Crum, B. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 14, 61-72.
- Culpan, I., y Bruce, J. (2014). Mandate and liberate. Physical education and health in Aotearoa/New Zealand. In M. K. Chin, & C. R. Edginton (Eds.), *Physical education and health. Global perspectives and best practice* (pp. 341-353). Sagamore Publishing.
- 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). Fitness Information Technology.
- De Martelaer, K., Seghers, J., Cardon, G., Haerens, L., De Boever, E., y Cloes, M. (2014). Physical education stimulating a healthy lifestyle and critical sports consumption in Belgium. In M. K. Chin, & C. R. Edginton (Eds.), *Physical education and health. Global perspectives and best practice* (pp. 43-55). Sagamore Publishing.
- 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). Wanceulen.
- Delgado Noguera, M. A. y Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos*, 5, 27-38. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i5.35087>
- Deutscher Olympischer SportBund. (2009). *Memorandum on physical education and school sports* (adopted by DOSB, DSLV and dvs in September 2009). Author.
- 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), 335-365. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.355>

- Ensign, J., Mays-Woods, A., y Kulinna, P. H. (2018). Entering the field of physical education: The journey of fifteen first-year teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(1), 66-79. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1408951>
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. En W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-232). 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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441392>
- Fügedi, B., Capel, S., Dancs, H., y Bognár, J. (2016). Satisfaction and preferences of PE students and the head of the PE department: meeting the new curricular expectations. *Journal of Human Sport and Exercise*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.14198/jhse.2016.111.01>
- García-Ferrando, M. (1991). Los españoles y el deporte (1980-1990). Un análisis sociológico. C.S.D. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gaviria-Cortes, D. F., y Castejón-Oliva, F. J. (2016). Desarrollo de valores y actitudes a través de la clase de educación física. *Movimento*, 22(1), 251-262. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53455>
- George, M., y Curtner-Smith, M. D. (2018). Influence of Acculturation on Parents' Readings of and Expectations for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 35-45. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0225>
- González Villalobos, M.F. (2016). *Percepciones de formadores profesores y de los estudiantes de educación física en las universidades públicas de México*. [Tesis doctoral, Universidade Lusófona de Lisboa]. Repositorio Universidade Lusófona de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/15028>
- Gore, J. (2001). Beyond our Differences. A reassembling of what matters in teacher education. *Journal of teaching Education*, 52(2), 124-135.
- Gouveia, É. R., Ihle, A., Gouveia, B. R., Rodrigues, A. J., Marques, A., Freitas, D. L., Kliegel, M., Correia, A. L., Alves, R., y Lopes, H. (2019). Students' Attitude Toward Physical Education: Relations with Physical Activity, Physical Fitness, and Self- Concept. *The Physical Educator*, 76(4), 945-936. <https://doi.org/10.18666/TPE-2019-V76-I4-8923>
- Graber, K. (2001). Research on teaching in physical education. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (Vol. 4th ed, pp. 491-519). American Educational Research Association.

- Guimarães, M. L. C. (2019). *A formação de professores de educação física: percepções e práticas no final da formação inicial* [Tesis doctoral, Universidade Lusófona de Lisboa]. <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/9757>
- 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.769506>
- Harris, J., Cale, L., Duncombe, R., y Musson, H. (2018). Young people's knowledge and understanding of health, fitness and physical activity: issues, divides and dilemmas. *Sport, Education and Society*, 23(5), 407-420. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1228047>
- Harvey, S. B., Øverland, S., Hatch, S. L., Wessely, S., Mykletun, A., y Hotopf, M. (2018). Exercise and the prevention of depression: results of the HUNT Cohort Study. *American Journal of Psychiatry*, 175(1), 28-36. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.16111223>
- Hastie, P. A. (2017). Revisiting the national physical education content standards: What do we really know about our achievement of the physically educated/literate person? *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 3-19. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2016-0182>
- Heikinaro-Johansson, P., Palomäki, S., y McEvoy, E. (2014). Embracing change and increasing physical activity in Finland. In M. K. Chin, & C. R. Edginton (Eds.), *Physical education and health. Global perspectives and best practice* (pp. 163-175). Sagamore Publishing. SHAPE America (2014). *National standards. Physical education*. <http://www.shapeamerica.org/standards/>
- Hill, H. C., Beisiegel, M. y Jacob, R. (2013). Professional development research: consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>
- Hurtado, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación: un acercamiento desde la visión holística*. Ediciones Quirón.

- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 487-499.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Editorial 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*. Editorial Graó.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., y Barnekow, V. (2016). Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International Report from the 2013/2014 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 7. OMS, Oficina Regional para Europa.
- Jansen, I., y LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Joyce, B. (1975). Conceptions of man and their implications for teacher education. En K. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 111-145). University of Chicago Press.
- Kirk, D. y MacDonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3), 376-387. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.4.397>
- 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.
- Kulinna, P. H., Brusseau, T., Ferry, M., y Cothran, D. (2010). Preservice teachers' belief systems toward curricular outcomes for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), 189-198. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599666>
- Kuśnierz, C., Zmaczyńska-Witek, B., y Rogowska, A. (2020). Association between the hierarchy of physical education goals and preferred profiles of physical education classes among students attending middle and high schools. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(2), 571-576. <https://doi.org/10.7752/jpes.2020.02084>

- Lawson, H. A. (1983). 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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.2.107>
- Lentillon-Kaestner, V., y Patelli, G. (2016). Effects of grouping forms, student gender and ability level on the pleasure experienced in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 251-262. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0216>
- Loprinzi, P. D., Cardinal, B. J., Cardinal, M. K., y Corbin, C. B. (2018). Physical education and sport: Does participation relate to physical activity patterns, observed fitness, and personal attitudes and beliefs? *American Journal of Health Promotion*, 32(3), 613-620. <https://doi.org/10.1177%2F0890117117698088>
- Lounsbery, M. A., Holt, K. A., Monnat, S. M., Funk, B., y McKenzie, T. L. (2014). JROTC as a Substitute for PE: Really? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 414-419. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.930408>
- Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: some arguments for mixed methods research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(2), 155-165. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.568674>
- Lyngstad I., Bjerke, Ø., y Lagestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun? *Sport, Education and Society*, 25(2), 230-241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1573421>
- Mahedero, P., Calderón, A., Arias-Estero, J. L., Hastie, P. A., y Guarino, A. J. (2015). Effects of student skill level on knowledge, decision making, skill execution and game performance in a mini-volleyball Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 626-641. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0061>
- Makopoulou, K. y Armour, K. M. (2011a). Physical education teachers' career-long professional learning: getting personal. *Sport, Education and Society*, 16(5), 571-591. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.897592>.
- 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, J., Marques, A., Rodrigues, A., Sarmento, H., Onofre, M., y Carreiro da Costa, F. (2016). Exploring the perspectives of physically active and inactive adolescents: how does physical education influence their lifestyles? *Sport, Education and Society*, 23(5), 505-519. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1229290>
- Mayorga-Vega, D., Martínez-Baena, A., y Viciano, J. (2018). Does school physical education really contribute to accelerometer-measured daily physical activity and non-sedentary behaviour in high school students? *Journal of Sports Sciences*, 36(17), 1913-1922. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1425967>
- Mayorga-Vega, D., y Viciano, J. (2015). Differences in physical activity levels in school-based contexts -influence of gender, age and body weight status. *Kinesiology: International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 47(2), 151-158.
- McCullick, B. A., Lux, K. M., Belcher, D. G., y Davies, N. (2012). A portrait of the PETE major: Re-touched for the early twenty-first century. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 177-193. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565472>
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., y MacPhail, A. (2017). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society*, 22(7), 812-824. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Ministry of Education. (1999). *Health and physical education in the New Zealand curriculum*. Learning Media.
- Ministry of Education. (2007). *The New Zealand curriculum*. Learning Media.
- 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. <https://doi.org/10.1123/jtpe.12.4.399>

- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... y Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- O'Sullivan, M. y Deglau, D. (2006). Chapter 7: principles of professional development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 441-449. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.4.441>
- O'Brien, W., Belton, S., e Issartel, J. (2016). Fundamental movement skill proficiency amongst adolescent youth. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 557-571. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1017451>
- O'Sullivan, M. (2005). Beliefs of teachers and teacher candidates: Implications for teacher education. In F. C. d. Costa, M. Cloes & M. Gonzales (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 149-164). Universidade Técnica Lisboa.
- O'Sullivan, M. (2005). Beliefs of teachers and teacher candidates: implications for teacher education. En F. Carreiro da Costa, M. Cloes y M. González (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (149-164). Edições FMH.
- Onofre, M., Martins, J., Costa, J., y Martins, M. (2015). Perspetivas dos estudantes de educação física sobre as finalidades da disciplina: estudo comparativo entre os iniciantes e finalistas da formação. *REAFES Gymnasium*.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013-2020. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2018a). Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for healthier world. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2018b). Physical activity factsheets for the 28 European member states of the WHO European region. Organización Mundial de la Salud.
- Padilla, J. L., González, A., y Pérez, C. (1998). *Elaboración del cuestionario*. En Rojas, A.J., Fernández, J.S., & Pérez, C. Investigar mediante encuestas. (pp. 115-140). Síntesis.

- Paixão, J. A. Da., Aguiar, C. M., y Silveira, F. S. A. (2016). Percepção da obesidade juvenil entre professores de educação física na educação básica. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 22(6), 501-505. <https://doi.org/10.1590/1517-869220162206149561>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/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). Routledge International Handbooks.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., y Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224. <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052>
- Pedersen, J. H., Thornquist, E., Natvik, E., y Raheim, M. (2019). Physical education classes -a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences. *Physiotherapy Theory and Practice*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232>
- 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*. ESF Editeur.
- Philpot, R., y Smith, W. (2011). Beginning & graduating student-teachers' beliefs about physical education: a case study. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730342>
- Pike, S., y Fletcher, T. (2014). A review of research on physical education teacher socialization from 2000-2012. *Revue phenEPS/PHEnex Journal*, 6(1), 1-17.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Diada Editora.

- Pühse, U., Gerber, M., Menginsen, W., y Repond, R. M. (2005). Physical education in Switzerland. In: U. Pühse, & M. Gerber (Eds.), *International comparison of physical education: concepts, problems, prospects* (pp. 630-658). Meyer & Meyer Sport.
- 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. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., y D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273-1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Rodríguez-Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sá, C. (2007). *Socialização profissional em educação física. Percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico*. [Tesis doctoral, Universidade Lusófona de Lisboa]. Repositorio Universidade Lusófona de Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.7/18028>
- Sá, C. y Carreiro da Costa, F. (2017). 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.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. (2012). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701>
- Sanchez-Oliva, D., Sanchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Kinnafick, F. E., y García-Calvo, T. (2014). Physical education lessons and physical activity intentions within Spanish secondary schools: A self-determination perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(2), 232-249. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0043>
- 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). 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).
- Schenker, K. (2018). Health(y) education in Health and Physical Education. *Sport, Education and Society*, 23(3), 229-243. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1174845>

- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: lesson around the world*. OECD Publishing.
- Selltiz, C., Wrightsman, L., y Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Rialp.
- Shephard, R. (2005). The obesity epidemic: a challenge to pediatric work physiologists? *Pediatric Exercise Science*, 17(1), 3-17. <https://doi.org/10.1123/pes.17.1.3>
- Simbar, M., Aarabi, Z., Keshavarz, Z., Ramezani-Tehrani, F., y Baghestani, A. R. (2017). Promotion of physical activity of adolescents by skill-based health education. *Health Education*, 117(2), 207-214. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2016-0037>
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., y Chinapaw, M. J. (2012). Physical activity and performance at school: a systematic review of the literature including a methodological quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(1), 49-55. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.716>
- Society of Health and Physical Educators America. (2015). *The essential components of physical education*. SHAPE.
- Sutherland, R., Campbell, E., Lubans, D. R., Morgan, P. J., Okely, A. D., Nathan, N., Gillham, K., Lecathelinais, C., y Wiggers, J. (2016). Physical education in secondary schools located in low-income communities: Physical activity levels, lesson context and teacher interaction. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(2), 135-141. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.12.003>
- Tannehill, D., Van der Mars, H. y MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. Jones & Bartlett.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., y Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 955-962. <https://doi.org/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). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781848608009.n21>
- Tischler, A. y McCaughtry, N. (2014). Shifting and narrowing masculinity hierarchies in physical education: Status matters. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(3), 342-362. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2012-0115>

- Trudeau, F. y Shephard, R. (2005). Contribution of school programs to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35, 89-105. <https://doi.org/10.2165/00007256-200535020-00001>
- Tul, M. y Kovac, M. (2017). Profesionalni razvoj učiteljev športne vzgoje. *Sport. Revija Za Teoreticna in Prakticna Vprasanja Sporta*, 65(1), 11-16.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2015). Quality physical education: Guidelines for policymakers. Author.
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Viciano, J., Casado-Robles, C., Pérez-Macías, L., y Mayorga-Vega, D. (2020). A Sport Education Unit as a citizenship education strategy in Physical Education. A group-randomized controlled trial. *Retos*, 38, 44-52.
- Villarreal, O. y Landeta, J. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación científica en dirección y economía de la empresa. Una aplicación a la internacionalización. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 16(3), 31-52. [https://doi.org/10.1016/S1135-2523\(12\)60033-1](https://doi.org/10.1016/S1135-2523(12)60033-1)
- Villaverde-Caramés, 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, Universidade da Coruña]. Archivo Universidade da Coruña. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/24419>
- 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., Garn, A. C., y Vidoni, C. (2014). Effect of a sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 478-487. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961051>
- 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). Taylor & Francis.

- Walseth, K., Engebretsen, B., y Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Wang, J., y Koh, M. (2006). Sport ability beliefs, achievement goals, self-determination, and beliefs about the purposes of physical education among Singaporean preservice physical education trainees. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 3(1), 25-34.
- 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]. Archivo University of Loughborough. <https://core.ac.uk/download/pdf/288360454.pdf>
- Watts, J. y Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50. <https://doi.org/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. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/07303084.2004.10607289>
- Williamson, K.M. (1990). The ivory tower: myth or reality? *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(2), 95-105. <https://doi.org/10.1123/jtpe.9.2.95>
- Yli-Piipari, S., Layne, T., Hinson, J., y Irwin, C. (2018). Motivational Pathways to Leisure-Time Physical Activity Participation in Urban Physical Education: A Cluster-Randomized Trial. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 123-132. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0099>
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>

CAPÍTULO 7. ANEXOS

Anexo I. Cuestionario 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 Educación Física (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 actividad física?

SI NO

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

Actividad física 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	<input type="checkbox"/>				

motores, aptitud física, etc.)					
(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"/>				

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.

Anexo II. Cuestionario alumnado de FM

Cuestionario para el alumnado del Máster Universitario en Profesorado de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanza de Idiomas (itinerario en EF)

UDC/UVIGO Nº.....

El presente cuestionario se encuadra en el proyecto de investigación “Socialización Profesional en Educación Física (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

(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 Máster?

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 actividad física?

SI NO

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

Actividad física 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	<input type="checkbox"/>				

con los docentes					
(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 enseñados y aprendidos	<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 3) Ni falso, ni verdadero verdadero

4) Más verdadero que 5) Totalmente verdadero falso

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)

(347) ¿Te sientes bien preparado para ser profesor de EF? Justifica la respuesta:

.....

Considerando los siguientes objetivos generales del área de la EF (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, DOG del 13 de julio de 2007):

1. Conocer los rasgos que definen una actividad física saludable y los efectos beneficiosos que esta tiene para la salud individual y colectiva.
2. Valorar la práctica habitual y sistemática de actividades físicas como medio para mejorar las condiciones de salud y la calidad de vida.
3. Realizar tareas dirigidas al incremento de las posibilidades de rendimiento motor, a la mejora de la condición física para la salud y al perfeccionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal, adoptando una actitud de auto exigencia en su ejecución

(375) ¿Te sientes preparada/o, esto es, con los conocimientos y competencias necesarias para garantizar, como profesor de EF, una enseñanza susceptible de promover la consecución de dichos objetivos?

Nada preparado Poco preparado Suficientemente preparado Bien preparado

(376) Justifica la respuesta:

Muchas gracias por su colaboración

Anexo III. Cuestionario profesorado de EF y formadores de formadores

Cuestionario para el profesorado de EF y formadores de formadores

UDC/UVIGO Nº.....

El presente cuestionario se encuadra en el proyecto de investigación “Socialización Profesional en Educación Física (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) Nº de Años	
(213) Educación Primaria	(214) Nº de Años	
(215) ESO/ Bachillerato	(216) Nº de Años	
(217) Formación Profesional	(218) Nº de Años	
(219) Club	(220) Nº de Años	
(221) Otro <input type="checkbox"/>	(222) ¿Cuál?	(223) Nº 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) Nº de Años
(279) Educación Primaria	(280) Nº de Años
(287) ESO/ Bachillerato/FP.....	(288) Nº de Años
(291) Universidad	(292) Nº 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 actividad física de forma regular?

SI NO

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

Actividad física que practica	Nº veces a la semana	Duración de cada sesión				
		< 30'	1 h	1,5 h	2 h	2,5 h

(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	<input type="checkbox"/>				

gestionar la progresión de aprendizaje”					
(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, comunicación a distancia, etc.)	<input type="checkbox"/>				
(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

De forma negativa

(316) 1ª.....

(320) 1ª.....

(317) 2ª.....

(321) 2ª.....

(318) 3ª.....

(322) 3ª.....

(319) 4ª.....

(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

Anexo IV. Estadísticos descriptivos Estudio 1

Resultados alumnado

IV.1. Relaciones entre el grupo muestral y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Grupo muestral*Fines educativos generales

		Tabla cruzada			
		Finalidades: Fines educativos generales		Total	
		No	Si		
Elaboración	Inicio Grado	Recuento	100	89	189
		Recuento esperado	96,4	92,6	189,0
		Residual	3,6	-3,6	
		Residuo estandarizado	,4	-,4	
	Final Grado	Recuento	84	86	170
		Recuento esperado	86,7	83,3	170,0
		Residual	-2,7	2,7	
		Residuo estandarizado	-,3	,3	
	Final Máster	Recuento	19	20	39
		Recuento esperado	19,9	19,1	39,0
		Residual	-,9	,9	
		Residuo estandarizado	-,2	,2	
Total		Recuento	203	195	398
		Recuento esperado	203,0	195,0	398,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,529 ^a	2	,768
Razón de verosimilitud	,529	2	,768
Asociación lineal por lineal	,368	1	,544
N de casos válidos	398		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,11.

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,036	,768
	V de Cramer	,036	,768
N de casos válidos		398	

Grupo muestral* Fomentar el gusto por la AF

Tabla cruzada

			Finalidades: fomentar el gusto por las actividades físicas		Total
			No	Sí	
Elaboración	Inicio Grado	Recuento	162	27	189
		Recuento esperado	161,9	27,1	189,0
		Residual	,1	-,1	
		Residuo estandarizado	,0	,0	
Final Grado	Final Grado	Recuento	142	28	170
		Recuento esperado	145,7	24,3	170,0
		Residual	-3,7	3,7	
		Residuo estandarizado	-,3	,7	
Final Máster	Final Máster	Recuento	37	2	39
		Recuento esperado	33,4	5,6	39,0
		Residual	3,6	-3,6	
		Residuo estandarizado	,6	-1,5	
Total		Recuento	341	57	398
		Recuento esperado	341,0	57,0	398,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,326 ^a	2	,190
Razón de verosimilitud	4,050	2	,132
Asociación lineal por lineal	1,306	1	,253
N de casos válidos	398		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,59.

Medidas simétricas			
		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,091	,190
	V de Cramer	,091	,190
N de casos válidos		398	

Grupo muestral* Promover estilos de vida activos

			Finalidades: Promover estilos de vida activos		Total
			No	Si	
Elaboración	Inicio Grado	Recuento	122	67	189
		Recuento esperado	114,0	75,0	189,0
		Residual	8,0	-8,0	
		Residuo estandarizado	,8	-,9	
Final Grado	Final Grado	Recuento	103	67	170
		Recuento esperado	102,5	67,5	170,0
		Residual	,5	-,5	
		Residuo estandarizado	,0	-,1	
Final Máster	Final Máster	Recuento	15	24	39
		Recuento esperado	23,5	15,5	39,0
		Residual	-8,5	8,5	
		Residuo estandarizado	-1,8	2,2	
Total		Recuento	240	158	398
		Recuento esperado	240,0	158,0	398,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,202 ^a	2	,010
Razón de verosimilitud	9,000	2	,011
Asociación lineal por lineal	8,336	1	,004
N de casos válidos	398		

Concepciones sobre las finalidades y objetivos de la EF en enseñanzas secundarias desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado

- a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,48.

Medidas simétricas			
		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,152	,010
	V de Cramer	,152	,010
N de casos válidos		398	

Grupo muestral* Promover aprendizajes deportivos

Tabla cruzada					
			Finalidades: Promoción de aprendizajes deportivos		Total
			No	Si	
Elaboración	Inicio Grado	Recuento	156	33	189
		Recuento esperado	170,0	19,0	189,0
		Residual	-14,0	14,0	
		Residuo estandarizado	-1,1	3,2	
	Final Grado	Recuento	166	4	170
		Recuento esperado	152,9	17,1	170,0
		Residual	13,1	-13,1	
		Residuo estandarizado	1,1	-3,2	
	Final Master	Recuento	36	3	39
		Recuento esperado	35,1	3,9	39,0
		Residual	,9	-,9	
		Residuo estandarizado	,2	-,5	
Total		Recuento	358	40	398
		Recuento esperado	358,0	40,0	398,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,861 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	25,534	2	,000
Asociación lineal por lineal	8,820	1	,003
N de casos válidos	398		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,92.

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,240	,000
	V de Cramer	,240	,000
N de casos válidos		398	

Grupo muestral* Promover aprendizajes sobre la condición física y la salud

Tabla cruzada

		Finalidades: Promover el aprendizaje sobre condición física y salud		Total	
		No	Si		
Elaboración	Inicio Grado	Recuento	133	56	189
		Recuento esperado	153,4	35,6	189,0
		Residual	-20,4	20,4	
		Residuo estandarizado	-1,6	3,4	
Final Grado		Recuento	158	12	170
		Recuento esperado	138,0	32,0	170,0
		Residual	20,0	-20,0	

	Residuo estandarizado	1,7	-3,5	
Final Máster	Recuento	32	7	39
	Recuento esperado	31,7	7,3	39,0
	Residual	,3	-,3	
	Residuo estandarizado	,1	-,1	
Total	Recuento	323	75	398
	Recuento esperado	323,0	75,0	398,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,836 ^a	2	,000
Razón de verosimilitud	32,059	2	,000
Asociación lineal por lineal	9,232	1	,002
N de casos válidos	398		

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,35.

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,274	,000
	V de Cramer	,274	,000
N de casos válidos		398	

Grupo muestral*Promoción la aptitud física

			Finalidades: Promoción de la aptitud física		Total
			No	Si	
Elaboración	Inicio Grado	Recuento	176	13	189
		Recuento esperado	179,0	10,0	189,0
		Residual	-3,0	3,0	
		Residuo estandarizado	-,2	1,0	
Final Grado	Final Grado	Recuento	164	6	170
		Recuento esperado	161,0	9,0	170,0
		Residual	3,0	-3,0	
		Residuo estandarizado	,2	-1,0	
Final Máster	Final Máster	Recuento	37	2	39
		Recuento esperado	36,9	2,1	39,0
		Residual	,1	-,1	
		Residuo estandarizado	,0	,0	
Total		Recuento	377	21	398
		Recuento esperado	377,0	21,0	398,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,010 ^a	2	,366
Razón de verosimilitud	2,060	2	,357
Asociación lineal por lineal	,628	1	,428
N de casos válidos	398		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,06.

Medidas simétricas			
		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,071	,366
	V de Cramer	,071	,366
N de casos válidos		398	

Grupo muestral*Promover la catarsis

Tabla cruzada						
		Finalidades: Promover la catarsis		Total		
		No	Sí			
Elaboración	Inicio Grado	Recuento	179	10	189	
		Recuento esperado	181,9	7,1	189,0	
		Residual	-2,9	2,9		
		Residuo estandarizado	-,2	1,1		
Final Grado		Recuento	167	3	170	
		Recuento esperado	163,6	6,4	170,0	
		Residual	3,4	-3,4		
		Residuo estandarizado	,3	-1,3		
Final Máster		Recuento	37	2	39	
		Recuento esperado	37,5	1,5	39,0	
		Residual	-,5	,5		
		Residuo estandarizado	-,1	,4		
Total		Recuento	383	15	398	
		Recuento esperado	383,0	15,0	398,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	3,289 ^a	2	,193
Razón de verosimilitud	3,588	2	,166
Asociación lineal por lineal	,289	1	,591
N de casos válidos	398		

a. 1 casillas (16,7%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,47.

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,091	,193
	V de Cramer	,091	,193
N de casos válidos		398	

IV.2. Relaciones entre la institución de pertenencia y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Institución*Fines educativos generales

			Tabla cruzada				
Elaboración			Finalidades: Fines educativos generales		Total		
			No	Sí			
Inicio Grado	Universidad	UDC	Recuento	61	63	124	
			Recuento esperado	65,6	58,4	124,0	
			Residual	-4,6	4,6		
			Residuo estandarizado	-,6	,6		
	UVIGO		Recuento	39	26	65	
			Recuento esperado	34,4	30,6	65,0	
			Residual	4,6	-4,6		
			Residuo estandarizado	,8	-,8		
	Total		Recuento	100	89	189	
			Recuento esperado	100,0	89,0	189,0	
	Final Grado	Universidad	UDC	Recuento	56	46	102
				Recuento esperado	50,4	51,6	102,0
Residual				5,6	-5,6		
Residuo estandarizado				,8	-,8		
UVIGO			Recuento	28	40	68	
			Recuento esperado	33,6	34,4	68,0	
			Residual	-5,6	5,6		
			Residuo estandarizado	-1,0	1,0		
Total			Recuento	84	86	170	
			Recuento esperado	84,0	86,0	170,0	
Final Máster		Universidad	UDC	Recuento	14	10	24
				Recuento esperado	11,7	12,3	24,0
	Residual			2,3	-2,3		
	Residuo estandarizado			,7	-,7		
	UVIGO		Recuento	5	10	15	
			Recuento esperado	7,3	7,7	15,0	
			Residual	-2,3	2,3		
			Residuo estandarizado	-,9	,8		
	Total		Recuento	19	20	39	
			Recuento esperado	19,0	20,0	39,0	

Pruebas de chi-cuadrado						
Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	1,999 ^a	1	,157		
	Corrección de continuidad ^b	1,589	1	,208		
	Razón de verosimilitud	2,009	1	,156		
	Prueba exacta de Fisher				,170	,104
	Asociación lineal por lineal	1,988	1	,159		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	3,075 ^c	1	,080		
	Corrección de continuidad ^b	2,550	1	,110		
	Razón de verosimilitud	3,087	1	,079		
	Prueba exacta de Fisher				,087	,055
	Asociación lineal por lineal	3,057	1	,080		
	N de casos válidos	170				
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	2,309 ^d	1	,129		
	Corrección de continuidad ^b	1,417	1	,234		
	Razón de verosimilitud	2,343	1	,126		
	Prueba exacta de Fisher				,191	,117
	Asociación lineal por lineal	2,250	1	,134		
	N de casos válidos	39				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 30,61.						
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2						
c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 33,60.						
d. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,31.						

Medidas simétricas				
Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	-,103	,157
		V de Cramer	,103	,157
N de casos válidos			189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	,134	,080
		V de Cramer	,134	,080
N de casos válidos			170	
Final Master	Nominal por Nominal	Phi	,243	,129
		V de Cramer	,243	,129
N de casos válidos			39	

Institución*Fomentar el gusto por la AF

				Tabla cruzada		
Elaboración			Finalidades: Fomentar el gusto por las actividades físicas		Total	
			No	Sí		
Inicio	Universidad	UDC	Recuento	108	16	124
			Recuento esperado	106,3	17,7	124,0
			Residual	1,7	-1,7	
			Residuo estandarizado	,2	-,4	
			UVIGO	Recuento	54	11
	UVIGO	Recuento esperado	55,7	9,3	65,0	
		Residual	-1,7	1,7		
		Residuo estandarizado	-,2	,6		
		Total	Recuento	162	27	189
		Recuento esperado	162,0	27,0	189,0	
Final	Universidad	UDC	Recuento	84	18	102
			Recuento esperado	85,2	16,8	102,0
			Residual	-1,2	1,2	
			Residuo estandarizado	-,1	,3	
			UVIGO	Recuento	58	10
	UVIGO	Recuento esperado	56,8	11,2	68,0	
		Residual	1,2	-1,2		
		Residuo estandarizado	,2	-,4		
		Total	Recuento	142	28	170
		Recuento esperado	142,0	28,0	170,0	
Final	Universidad	UDC	Recuento	23	1	24
			Recuento esperado	22,8	1,2	24,0
			Residual	,2	-,2	
			Residuo estandarizado	,0	-,2	
			UVIGO	Recuento	14	1
	UVIGO	Recuento esperado	14,2	,8	15,0	
		Residual	-,2	,2		
		Residuo estandarizado	-,1	,3		
		Total	Recuento	37	2	39
		Recuento esperado	37,0	2,0	39,0	

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,563 ^a	1	,453		
	Corrección de continuidad ^b	,282	1	,595		
	Razón de verosimilitud	,551	1	,458		
	Prueba exacta de Fisher				,513	,294
	Asociación lineal por lineal	,560	1	,454		
	N de casos válidos	189				
	Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,257 ^c	1	,613	
Corrección de continuidad ^b		,087	1	,768		
Razón de verosimilitud		,259	1	,611		
Prueba exacta de Fisher					,677	,387
Asociación lineal por lineal		,255	1	,614		
N de casos válidos		170				
Final Máster		Chi-cuadrado de Pearson	,119 ^d	1	,731	
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,116	1	,734		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,628
	Asociación lineal por lineal	,116	1	,734		
	N de casos válidos	39				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,29.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,20.

d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.

Medidas simétricas				
Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	,055	,453
		V de Cramer	,055	,453
N de casos válidos			189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,039	,613
		V de Cramer	,039	,613
N de casos válidos			170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	,055	,731
		V de Cramer	,055	,731
N de casos válidos			39	

Institución*Promover estilos de vida activos

Tabla cruzada						
Elaboración		Finalidades: Promover estilos de vida activos			Total	
		No	Sí			
Inicio Grado	Universidad	UDC	Recuento	79	45	124
			Recuento esperado	80,0	44,0	124,0
		Residual	-1,0	1,0		
		Residuo estandarizado	-,1	,2		
		UVIGO	Recuento	43	22	65
			Recuento esperado	42,0	23,0	65,0
	Total	UDC	Recuento	122	67	189
			Recuento esperado	122,0	67,0	189,0
		UVIGO	Recuento	47	55	102
			Recuento esperado	61,8	40,2	102,0
		Residual	-14,8	14,8		
			Residuo estandarizado	-1,9	2,3	
Final Grado	Universidad	UDC	Recuento	56	12	68
			Recuento esperado	41,2	26,8	68,0
	Residual	14,8	-14,8			
	Residuo estandarizado	2,3	-2,9			
	UVIGO	Recuento	56	12	68	
		Recuento esperado	41,2	26,8	68,0	
Residual	14,8	-14,8				
Residuo estandarizado	2,3	-2,9				

Total			Recuento	103	67	170
			Recuento esperado	103,0	67,0	170,0
Final Máster	Universidad	UDC	Recuento	9	15	24
			Recuento esperado	9,2	14,8	24,0
			Residual	-,2	,2	
			Residuo estandarizado	-,1	,1	
		UVIGO	Recuento	6	9	15
	Recuento esperado		5,8	9,2	15,0	
	Residual		,2	-,2		
	Residuo estandarizado		,1	-,1		
Total			Recuento	15	24	39
			Recuento esperado	15,0	24,0	39,0

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,111 ^a	1	,739		
	Corrección de continuidad ^b	,030	1	,862		
	Razón de verosimilitud	,112	1	,738		
	Prueba exacta de Fisher				,873	,433
	Asociación lineal por lineal	,111	1	,739		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	22,483 ^c	1	,000		
	Corrección de continuidad ^b	20,989	1	,000		
	Razón de verosimilitud	23,839	1	,000		
	Prueba exacta de Fisher				,000	,000

	Asociación lineal por lineal	22,350	1	,000	
	N de casos válidos	170			
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,024 ^d	1	,876	
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000	
	Razón de verosimilitud	,024	1	,876	
	Prueba exacta de Fisher			1,000	,570
	Asociación lineal por lineal	,024	1	,878	
	N de casos válidos	39			

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 23,04.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 26,80.

d. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,77.

Medidas simétricas

Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	-,024	,739
Grado		V de Cramer	,024	,739
	N de casos válidos		189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,364	,000
		V de Cramer	,364	,000
	N de casos válidos		170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	-,025	,876
		V de Cramer	,025	,876
	N de casos válidos		39	

Institución* Promover aprendizajes deportivos

			Tabla cruzada				
Elaboración			Finalidades: Promoción de aprendizajes deportivos		Total		
			No	Si			
Inicio Grado	Universidad	UDC	Recuento	97	27	124	
			Recuento esperado	102,3	21,7	124,0	
			Residual	-5,3	5,3		
			Residuo estandarizado	-,5	1,1		
			UVIGO	Recuento	59	6	65
				Recuento esperado	53,7	11,3	65,0
	Residual	5,3		-5,3			
	Residuo estandarizado	,7		-1,6			
	Total	Recuento		156	33	189	
		Recuento esperado		156,0	33,0	189,0	
	Final Grado	Universidad	UDC	Recuento	99	3	102
				Recuento esperado	99,6	2,4	102,0
Residual				-,6	,6		
Residuo estandarizado				-,1	,4		
UVIGO				Recuento	67	1	68
				Recuento esperado	66,4	1,6	68,0
		Residual	,6	-6			
		Residuo estandarizado	,1	-5			
		Total	Recuento	166	4	170	
			Recuento esperado	166,0	4,0	170,0	
Final Máster		Universidad	UDC	Recuento	22	2	24
				Recuento esperado	22,2	1,8	24,0
	Residual			-,2	,2		
	Residuo estandarizado			,0	,1		
	UVIGO			Recuento	14	1	15
				Recuento esperado	13,8	1,2	15,0
		Residual	,2	-2			
		Residuo estandarizado	,0	-1			
		Total	Recuento	36	3	39	
			Recuento esperado	36,0	3,0	39,0	

Pruebas de chi-cuadrado						
Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	4,656 ^a	1	,031		
	Corrección de continuidad ^b	3,826	1	,050		
	Razón de verosimilitud	5,075	1	,024		
	Prueba exacta de Fisher				,042	,022
	Asociación lineal por lineal	4,631	1	,031		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,384 ^c	1	,535		
	Corrección de continuidad ^b	,011	1	,918		
	Razón de verosimilitud	,408	1	,523		
	Prueba exacta de Fisher				,651	,474
	Asociación lineal por lineal	,382	1	,537		
	N de casos válidos	170				
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,036 ^d	1	,849		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,037	1	,848		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,674
	Asociación lineal por lineal	,035	1	,851		
	N de casos válidos	39				
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,35.						
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2						

c. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,60.

d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,15.

Medidas simétricas

Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,157	,031
		V de Cramer	,157	,031
	N de casos válidos		189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,048	,535
		V de Cramer	,048	,535
	N de casos válidos		170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	-,030	,849
		V de Cramer	,030	,849
	N de casos válidos		39	

Institución* Promover aprendizajes sobre la condición física y la salud

Tabla cruzada

Elaboración			Finalidades: Promover el aprendizaje sobre condición física y salud		Total	
			No	Si		
Inicio Grado	Universidad	UDC	Recuento	84	40	124
			Recuento esperado	87,3	36,7	124,0
			Residual	-3,3	3,3	
		UVIGO	Recuento	49	16	65
			Recuento esperado	45,7	19,3	65,0
			Residual	3,3	-3,3	
	Total	Residuo estandarizado	-,3	,5		
		Recuento	133	56	189	
		Recuento esperado	133,0	56,0	189,0	

Final Grado	Universidad	UDC	Recuento	96	6	102	
			Recuento esperado	94,8	7,2	102,0	
			Residual	1,2	-1,2		
			Residuo estandarizado	,1	-,4		
	UVIGO	Recuento	62	6	68		
		Recuento esperado	63,2	4,8	68,0		
		Residual	-1,2	1,2			
		Residuo estandarizado	-,2	,5			
	Total	Recuento	158	12	170		
		Recuento esperado	158,0	12,0	170,0		
	Final Máster	Universidad	UDC	Recuento	22	2	24
				Recuento esperado	19,7	4,3	24,0
Residual				2,3	-2,3		
Residuo estandarizado				,5	-1,1		
UVIGO		Recuento	10	5	15		
		Recuento esperado	12,3	2,7	15,0		
		Residual	-2,3	2,3			
		Residuo estandarizado	-,7	1,4			
Total		Recuento	32	7	39		
		Recuento esperado	32,0	7,0	39,0		

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio	Chi-cuadrado	1,195 ^a	1	,274	
Grado	de Pearson				
	Corrección de continuidad ^b	,856	1	,355	
	Razón de verosimilitud	1,217	1	,270	

	Prueba exacta de Fisher			,316	,178
	Asociación lineal por lineal	1,188	1	,276	
	N de casos válidos	189			
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,538 ^c	1	,463	
	Corrección de continuidad ^b	,183	1	,669	
	Razón de verosimilitud	,528	1	,467	
	Prueba exacta de Fisher			,546	,330
	Asociación lineal por lineal	,535	1	,465	
	N de casos válidos	170			
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	3,917 ^d	1	,048	
	Corrección de continuidad ^b	2,404	1	,121	
	Razón de verosimilitud	3,844	1	,050	
	Prueba exacta de Fisher			,085	,062
	Asociación lineal por lineal	3,817	1	,051	
	N de casos válidos	39			

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,26.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,80.

d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,69.

Medidas simétricas				
Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,080	,274
		V de Cramer	,080	,274
	N de casos válidos		189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	,056	,463
		V de Cramer	,056	,463
	N de casos válidos		170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	,317	,048
		V de Cramer	,317	,048
	N de casos válidos		39	

Institución*Promoción de la aptitud física

Tabla cruzada							
Elaboración			Finalidades: Promoción de la aptitud física		Total		
			No	Si			
Inicio Grado	Universidad	UDC	Recuento	112	12	124	
			Recuento esperado	115,5	8,5	124,0	
		Residual	-3,5	3,5			
		Residuo estandarizado	-,3	1,2			
		UVIGO	Recuento	64	1	65	
			Recuento esperado	60,5	4,5	65,0	
	Total	Recuento	176	13	189		
		Recuento esperado	176,0	13,0	189,0		
	Final Grado	Universidad	UDC	Recuento	97	5	102
				Recuento esperado	98,4	3,6	102,0
		Residual	-1,4	1,4			
		Residuo estandarizado	-,1	,7			
UVIGO		Recuento	67	1	68		
		Recuento esperado	65,6	2,4	68,0		

			Residual	1,4	-1,4		
			Residuo estandarizado	,2	-,9		
	Total		Recuento	164	6	170	
			Recuento esperado	164,0	6,0	170,0	
Final Máster	Universidad UDC		Recuento	23	1	24	
			Recuento esperado	22,8	1,2	24,0	
			Residual	,2	-,2		
			Residuo estandarizado	,0	-,2		
		UVIGO		Recuento	14	1	15
				Recuento esperado	14,2	,8	15,0
			Residual	-,2	,2		
			Residuo estandarizado	-,1	,3		
	Total		Recuento	37	2	39	
			Recuento esperado	37,0	2,0	39,0	

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	4,410 ^a	1	,036		
	Corrección de continuidad ^b	3,231	1	,072		
	Razón de verosimilitud	5,500	1	,019		
	Prueba exacta de Fisher				,037	,028
	Asociación lineal por lineal	4,387	1	,036		
	N de casos válidos	189				

Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	1,411 ^c	1	,235	
	Corrección de continuidad ^b	,583	1	,445	
	Razón de verosimilitud	1,584	1	,208	
	Prueba exacta de Fisher			,404	,229
	Asociación lineal por lineal	1,403	1	,236	
	N de casos válidos	170			
	Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,119 ^d	1	,731
Corrección de continuidad ^b		,000	1	1,000	
Razón de verosimilitud		,116	1	,734	
Prueba exacta de Fisher				1,000	,628
Asociación lineal por lineal		,116	1	,734	
N de casos válidos		39			
a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,47.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					
c. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,40.					
d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.					

Medidas simétricas				
Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	-,153	,036
		V de Cramer	,153	,036
N de casos válidos			189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,091	,235
		V de Cramer	,091	,235
N de casos válidos			170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	,055	,731
		V de Cramer	,055	,731
N de casos válidos			39	

Institución*Promover la catarsis

Tabla cruzada						
Elaboración			Finalidades: Promover la catarsis		Total	
			No	Sí		
Inicio Grado	Universidad	UDC	Recuento	115	9	124
			Recuento esperado	117,4	6,6	124,0
			Residual	-2,4	2,4	
			Residuo estandarizado	-,2	1,0	
	UVIGO	Recuento	64	1	65	
		Recuento esperado	61,6	3,4	65,0	
		Residual	2,4	-2,4		
		Residuo estandarizado	,3	-1,3		
Total		Recuento	179	10	189	
		Recuento esperado	179,0	10,0	189,0	
Final Grado	Universidad	UDC	Recuento	100	2	102
			Recuento esperado	100,2	1,8	102,0
			Residual	-,2	,2	
			Residuo estandarizado	,0	,1	
	UVIGO	Recuento	67	1	68	
		Recuento esperado	66,8	1,2	68,0	
		Residual	,2	-2		
		Residuo estandarizado	,0	-2		
Total		Recuento	167	3	170	

Concepciones sobre las finalidades y objetivos de la EF en enseñanzas secundarias desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado

			Recuento esperado	167,0	3,0	170,0
Final Máster	Universidad	UDC	Recuento	24	0	24
			Recuento esperado	22,8	1,2	24,0
			Residual	1,2	-1,2	
			Residuo estandarizado	,3	-1,1	
	UVIGO	Recuento	13	2	15	
		Recuento esperado	14,2	,8	15,0	
		Residual	-1,2	1,2		
		Residuo estandarizado	-,3	1,4		
	Total	Recuento	37	2	39	
		Recuento esperado	37,0	2,0	39,0	

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	2,784 ^a	1	,095		
	Corrección de continuidad ^b	1,760	1	,185		
	Razón de verosimilitud	3,366	1	,067		
	Prueba exacta de Fisher				,168	,086
	Asociación lineal por lineal	2,769	1	,096		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,057 ^c	1	,812		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,058	1	,810		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,649
	Asociación lineal por lineal	,056	1	,813		
	N de casos válidos	170				
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	3,373 ^d	1	,066		

Corrección de continuidad ^b	1,189	1	,276	
Razón de verosimilitud	3,997	1	,046	
Prueba exacta de Fisher			,142	,142
Asociación lineal por lineal	3,286	1	,070	
N de casos válidos	39			

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,44.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,20.

d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.

Medidas simétricas

Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	-,121	,095
		V de Cramer	,121	,095
		N de casos válidos	189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,018	,812
		V de Cramer	,018	,812
		N de casos válidos	170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	,294	,066
		V de Cramer	,294	,066
		N de casos válidos	39	

IV.3. Relaciones entre el género y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Género*Fines educativos generales

Tabla cruzada							
Elaboración			Finalidades: Fines educativos generales		Total		
			No	Sí			
Inicio Grado	Género	Masculino	Recuento	79	60	139	
			Recuento esperado	73,5	65,5	139,0	
			Residual	5,5	-5,5		
		Residuo estandarizado	,6	-,7			
		Femenino	Recuento	21	29	50	
			Recuento esperado	26,5	23,5	50,0	
	Residual		-5,5	5,5			
	Total	Recuento	100	89	189		
		Recuento esperado	100,0	89,0	189,0		
	Final Grado	Género	Masculino	Recuento	66	69	135
				Recuento esperado	66,7	68,3	135,0
				Residual	-,7	,7	
Residuo estandarizado			-,1	,1			
Femenino			Recuento	18	17	35	
			Recuento esperado	17,3	17,7	35,0	
		Residual	,7	-,7			
Total		Recuento	84	86	170		
		Recuento esperado	84,0	86,0	170,0		
Final Máster		Género	Masculino	Recuento	17	12	29
				Recuento esperado	14,1	14,9	29,0
				Residual	2,9	-2,9	
	Residuo estandarizado	,8	-,7				
	Femenino	Recuento	2	8	10		
		Recuento esperado	4,9	5,1	10,0		
Residual	-2,9	2,9					

	Residuo estandarizado	-1,3	1,3	
Total	Recuento	19	20	39
	Recuento esperado	19,0	20,0	39,0

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	3,248 ^a	1	,072		
	Corrección de continuidad ^b	2,680	1	,102		
	Razón de verosimilitud	3,250	1	,071		
	Prueba exacta de Fisher				,098	,051
	Asociación lineal por lineal	3,231	1	,072		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,072 ^c	1	,789		
	Corrección de continuidad ^b	,006	1	,938		
	Razón de verosimilitud	,072	1	,789		
	Prueba exacta de Fisher				,851	,469
	Asociación lineal por lineal	,071	1	,789		
	N de casos válidos	170				
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	4,439 ^d	1	,035		
	Corrección de continuidad ^b	3,028	1	,082		
	Razón de verosimilitud	4,696	1	,030		
	Prueba exacta de Fisher				,065	,039

Asociación lineal por lineal	4,326	1	,038
N de casos válidos	39		
a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 23,54.			
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2			
c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,29.			
d. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,87.			

Medidas simétricas				
Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	,131	,072
		V de Cramer	,131	,072
		N de casos válidos	189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,021	,789
		V de Cramer	,021	,789
		N de casos válidos	170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	,337	,035
		V de Cramer	,337	,035
		N de casos válidos	39	

Género*Fomentar el gusto por la AF

Tabla cruzada						
Elaboración			Finalidades: Fomentar el gusto por las actividades físicas		Total	
			No	Sí		
Inicio Grado	Género	Masculino	Recuento	120	19	139
			Recuento esperado	119,1	19,9	139,0
			Residual	,9	-,9	
			Residuo estandarizado	,1	-,2	
	Femenino	Recuento	42	8	50	
		Recuento esperado	42,9	7,1	50,0	
		Residual	-,9	,9		
		Residuo estandarizado	-,1	,3		

Total			Recuento	162	27	189
Total			Recuento esperado	162,0	27,0	189,0
Final Grado	Género	Masculino	Recuento	114	21	135
			Recuento esperado	112,8	22,2	135,0
			Residual	1,2	-1,2	
			Residuo estandarizado	,1	-,3	
	Femenino	Recuento	28	7	35	
		Recuento esperado	29,2	5,8	35,0	
		Residual	-1,2	1,2		
		Residuo estandarizado	-,2	,5		
Total			Recuento	142	28	170
Total			Recuento esperado	142,0	28,0	170,0
Final Máster	Género	Masculino	Recuento	27	2	29
			Recuento esperado	27,5	1,5	29,0
			Residual	-,5	,5	
			Residuo estandarizado	-,1	,4	
	Femenino	Recuento	10	0	10	
		Recuento esperado	9,5	,5	10,0	
		Residual	,5	-,5		
		Residuo estandarizado	,2	-,7		
Total			Recuento	37	2	39
Total			Recuento esperado	37,0	2,0	39,0

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,163 ^a	1	,686		
	Corrección de continuidad ^b	,028	1	,866		
	Razón de verosimilitud	,160	1	,689		
	Prueba exacta de Fisher				,646	,423
	Asociación lineal por lineal	,162	1	,687		
	N de casos válidos	189				

Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,399 ^c	1	,528		
	Corrección de continuidad ^b	,141	1	,707		
	Razón de verosimilitud	,384	1	,535		
	Prueba exacta de Fisher				,609	,343
	Asociación lineal por lineal	,397	1	,529		
	N de casos válidos	170				
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,727 ^d	1	,394		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	,983		
	Razón de verosimilitud	1,222	1	,269		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,548
	Asociación lineal por lineal	,708	1	,400		
	N de casos válidos	39				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,14.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,76.

d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

Medidas simétricas

Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio Grado	Nominal por Nominal	Phi	,029	,686
		V de Cramer	,029	,686
	N de casos válidos		189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	,048	,528
		V de Cramer	,048	,528
	N de casos válidos		170	
Final Master	Nominal por Nominal	Phi	-,137	,394
		V de Cramer	,137	,394
	N de casos válidos		39	

Género*Promover estilos de vida activos

Tabla cruzada							
Elaboración			Finalidades: Promover estilos de vida activos		Total		
			No	Si			
Inicio Grado	Género	Masculino	Recuento	95	44	139	
			Recuento esperado	89,7	49,3	139,0	
			Residual	5,3	-5,3		
		Residuo estandarizado	,6	-,8			
		Femenino	Recuento	27	23	50	
			Recuento esperado	32,3	17,7	50,0	
	Residual		-5,3	5,3			
	Total	Recuento	122	67	189		
		Recuento esperado	122,0	67,0	189,0		
	Final Grado	Género	Masculino	Recuento	78	57	135
				Recuento esperado	81,8	53,2	135,0
Residual				-3,8	3,8		
Residuo estandarizado			-,4	,5			
Femenino			Recuento	25	10	35	
			Recuento esperado	21,2	13,8	35,0	
		Residual	3,8	-3,8			
Total		Recuento	103	67	170		
		Recuento esperado	103,0	67,0	170,0		
Final Máster		Género	Masculino	Recuento	11	18	29
				Recuento esperado	11,2	17,8	29,0
	Residual			-,2	,2		
	Residuo estandarizado		,0	,0			
	Femenino		Recuento	4	6	10	
			Recuento esperado	3,8	6,2	10,0	
		Residual	,2	-,2			
	Total	Recuento	15	24	39		
		Recuento esperado	15,0	24,0	39,0		

Concepciones sobre las finalidades y objetivos de la EF en enseñanzas secundarias desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado

Pruebas de chi-cuadrado						
Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	3,307 ^a	1	,069		
	Corrección de continuidad ^b	2,710	1	,100		
	Razón de verosimilitud	3,238	1	,072		
	Prueba exacta de Fisher				,085	,051
	Asociación lineal por lineal	3,289	1	,070		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	2,169 ^c	1	,141		
	Corrección de continuidad ^b	1,635	1	,201		
	Razón de verosimilitud	2,240	1	,134		
	Prueba exacta de Fisher				,175	,099
	Asociación lineal por lineal	2,156	1	,142		
	N de casos válidos	170				
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,013 ^d	1	,908		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,013	1	,908		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,597
	Asociación lineal por lineal	,013	1	,909		
	N de casos válidos	39				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 17,72.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,79.

d. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,85.

Medidas simétricas				
Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	,132	,069
		V de Cramer	,132	,069
N de casos válidos			189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,113	,141
		V de Cramer	,113	,141
N de casos válidos			170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	-,019	,908
		V de Cramer	,019	,908
N de casos válidos			39	

Género* Promover aprendizajes deportivos

Tabla cruzada						
Elaboración			Finalidades: Promoción de aprendizajes deportivos		Total	
			No	Sí		
Inicio Grado	Género	Masculino	Recuento	116	23	139
			Recuento esperado	114,7	24,3	139,0
			Residual	1,3	-1,3	
			Residuo estandarizado	,1	-,3	
	Femenino	Recuento	40	10	50	
		Recuento esperado	41,3	8,7	50,0	
		Residual	-1,3	1,3		
		Residuo estandarizado	-,2	,4		
Total	Recuento	156	33	189		
	Recuento esperado	156,0	33,0	189,0		
Final Grado	Género	Masculino	Recuento	131	4	135
			Recuento esperado	131,8	3,2	135,0
			Residual	-,8	,8	
	Femenino	Recuento	35	0	35	
		Residuo estandarizado	-,1	,5		

			Recuento esperado	34,2	,8	35,0	
			Residual	,8	-,8		
			Residuo estandarizado	,1	-,9		
	Total		Recuento	166	4	170	
			Recuento esperado	166,0	4,0	170,0	
Final Máster	Género	Masculino	Recuento	27	2	29	
			Recuento esperado	26,8	2,2	29,0	
		Residual	,2	-,2			
		Residuo estandarizado	,0	-,2			
		Femenino	Recuento	9	1	10	
	Recuento esperado		9,2	,8	10,0		
	Residual		-,2	,2			
	Residuo estandarizado		-,1	,3			
		Total		Recuento	36	3	39
				Recuento esperado	36,0	3,0	39,0

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,304 ^a	1	,581		
	Corrección de continuidad ^b	,112	1	,738		
	Razón de verosimilitud	,297	1	,585		
	Prueba exacta de Fisher				,664	,362
	Asociación lineal por lineal	,303	1	,582		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	1,062 ^c	1	,303		
	Corrección de continuidad ^b	,164	1	,686		
	Razón de verosimilitud	1,869	1	,172		

	Prueba exacta de Fisher			,582	,394
	Asociación lineal por lineal	1,056	1	,304	
	N de casos válidos	170			
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,101 ^d	1	,751	
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000	
	Razón de verosimilitud	,096	1	,757	
	Prueba exacta de Fisher			1,000	,600
	Asociación lineal por lineal	,098	1	,754	
	N de casos válidos	39			

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 8,73.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,82.

d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,77.

Medidas simétricas

Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio Grado	Nominal por Nominal	Phi	,040	,581
		V de Cramer	,040	,581
	N de casos válidos		189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,079	,303
		V de Cramer	,079	,303
	N de casos válidos		170	
Final Master	Nominal por Nominal	Phi	,051	,751
		V de Cramer	,051	,751
	N de casos válidos		39	

Género* Promover aprendizajes sobre la condición física y la salud

Tabla cruzada							
Elaboración			Finalidades: Promover el aprendizaje sobre condición física y salud		Total		
			No	Sí			
Inicio Grado	Género	Masculino	Recuento	91	48	139	
			Recuento esperado	97,8	41,2	139,0	
			Residual	-6,8	6,8		
		Residuo estandarizado	-,7	1,1			
		Femenino	Recuento	42	8	50	
			Recuento esperado	35,2	14,8	50,0	
	Residual		6,8	-6,8			
	Total	Recuento	133	56	189		
		Recuento esperado	133,0	56,0	189,0		
	Final Grado	Género	Masculino	Recuento	127	8	135
				Recuento esperado	125,5	9,5	135,0
				Residual	1,5	-1,5	
Residuo estandarizado			,1	-,5			
Femenino			Recuento	31	4	35	
			Recuento esperado	32,5	2,5	35,0	
		Residual	-1,5	1,5			
Total		Recuento	158	12	170		
		Recuento esperado	158,0	12,0	170,0		
Final Máster		Género	Masculino	Recuento	24	5	29
				Recuento esperado	23,8	5,2	29,0
				Residual	,2	-,2	
	Residuo estandarizado		,0	-,1			
	Femenino		Recuento	8	2	10	
			Recuento esperado	8,2	1,8	10,0	
		Residual	-,2	,2			
	Total	Recuento	32	7	39		
		Recuento esperado	32,0	7,0	39,0		

Total	Recuento	32	7	39
	Recuento esperado	32,0	7,0	39,0

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	6,057 ^a	1	,014		
	Corrección de continuidad ^b	5,201	1	,023		
	Razón de verosimilitud	6,569	1	,010		
	Prueba exacta de Fisher				,018	,009
	Asociación lineal por lineal	6,025	1	,014		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	1,283 ^c	1	,257		
	Corrección de continuidad ^b	,581	1	,446		
	Razón de verosimilitud	1,147	1	,284		
	Prueba exacta de Fisher				,272	,215
	Asociación lineal por lineal	1,275	1	,259		
	N de casos válidos	170				
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,038 ^d	1	,845		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,038	1	,846		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,590
	Asociación lineal por lineal	,037	1	,847		
	N de casos válidos	39				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 14,81.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,47.

d. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,79.

Medidas simétricas				
Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	-,179	,014
		V de Cramer	,179	,014
N de casos válidos			189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	,087	,257
		V de Cramer	,087	,257
N de casos válidos			170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	,031	,845
		V de Cramer	,031	,845
N de casos válidos			39	

Género*Promoción de la aptitud física

Tabla cruzada						
Elaboración			Finalidades: Promoción de la aptitud física		Total	
			No	Sí		
Inicio	Género	Masculino	Recuento	130	9	139
			Recuento esperado	129,4	9,6	139,0
Grado			Residual	,6	-,6	
			Residuo estandarizado	,0	-,2	
		Femenino	Recuento	46	4	50
			Recuento esperado	46,6	3,4	50,0
			Residual	-,6	,6	
			Residuo estandarizado	-,1	,3	
Total			Recuento	176	13	189

			Recuento esperado	176,0	13,0	189,0
Final Grado	Género	Masculino	Recuento	130	5	135
			Recuento esperado	130,2	4,8	135,0
			Residual	-,2	,2	
			Residuo estandarizado	,0	,1	
		Femenino	Recuento	34	1	35
	Recuento esperado		33,8	1,2	35,0	
	Residual		,2	-,2		
	Residuo estandarizado		,0	-,2		
	Total	Recuento	164	6	170	
		Recuento esperado	164,0	6,0	170,0	
Final Máster	Género	Masculino	Recuento	27	2	29
			Recuento esperado	27,5	1,5	29,0
			Residual	-,5	,5	
			Residuo estandarizado	-,1	,4	
		Femenino	Recuento	10	0	10
	Recuento esperado		9,5	,5	10,0	
	Residual		,5	-,5		
	Residuo estandarizado		,2	-,7		
	Total	Recuento	37	2	39	
		Recuento esperado	37,0	2,0	39,0	

Pruebas de chi-cuadrado

Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,134 ^a	1	,715		
	Corrección de continuidad ^b	,002	1	,968		
	Razón de verosimilitud	,130	1	,719		
	Prueba exacta de Fisher				,747	,466
	Asociación lineal por lineal	,133	1	,716		
	N de casos válidos	189				

Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,059 ^c	1	,809	
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000	
	Razón de verosimilitud	,061	1	,804	
	Prueba exacta de Fisher			1,000	,641
	Asociación lineal por lineal	,058	1	,809	
	N de casos válidos	170			
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,727 ^d	1	,394	
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	,983	
	Razón de verosimilitud	1,222	1	,269	
	Prueba exacta de Fisher			1,000	,548
	Asociación lineal por lineal	,708	1	,400	
	N de casos válidos	39			

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,44.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,24.

d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

Medidas simétricas

Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio Grado	Nominal por Nominal	Phi	,027	,715
		V de Cramer	,027	,715
	N de casos válidos		189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,019	,809
		V de Cramer	,019	,809
	N de casos válidos		170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	-,137	,394
		V de Cramer	,137	,394
	N de casos válidos		39	

Género*Promover la catarsis

			Tabla cruzada			
Elaboración			Finalidades: Promover la		Total	
			catarsis			
			No	Sí		
Inicio Grado	Género	Masculino	Recuento	131	8	139
			Recuento esperado	131,6	7,4	139,0
			Residual	-,6	,6	
			Residuo estandarizado	-,1	,2	
		Femenino	Recuento	48	2	50
	Recuento esperado		47,4	2,6	50,0	
	Residual		,6	-,6		
	Residuo estandarizado		,1	-,4		
	Total	Recuento	179	10	189	
Recuento esperado		179,0	10,0	189,0		
Final Grado	Género	Masculino	Recuento	132	3	135
			Recuento esperado	132,6	2,4	135,0
			Residual	-,6	,6	
			Residuo estandarizado	-,1	,4	
		Femenino	Recuento	35	0	35
	Recuento esperado		34,4	,6	35,0	
	Residual		,6	-,6		
	Residuo estandarizado		,1	-,8		
	Total	Recuento	167	3	170	
Recuento esperado		167,0	3,0	170,0		
Final Máster	Género	Masculino	Recuento	27	2	29
			Recuento esperado	27,5	1,5	29,0
			Residual	-,5	,5	
			Residuo estandarizado	-,1	,4	
		Femenino	Recuento	10	0	10
	Recuento esperado		9,5	,5	10,0	
	Residual		,5	-,5		
	Residuo estandarizado		,2	-,7		
	Total	Recuento	37	2	39	
Recuento esperado		37,0	2,0	39,0		

Concepciones sobre las finalidades y objetivos de la EF en enseñanzas secundarias desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado

Pruebas de chi-cuadrado						
Elaboración		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Inicio Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,226 ^a	1	,634		
	Corrección de continuidad ^b	,011	1	,915		
	Razón de verosimilitud	,239	1	,625		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,479
	Asociación lineal por lineal	,225	1	,635		
	N de casos válidos	189				
Final Grado	Chi-cuadrado de Pearson	,792 ^c	1	,374		
	Corrección de continuidad ^b	,029	1	,865		
	Razón de verosimilitud	1,397	1	,237		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,498
	Asociación lineal por lineal	,787	1	,375		
	N de casos válidos	170				
Final Máster	Chi-cuadrado de Pearson	,727 ^d	1	,394		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	,983		
	Razón de verosimilitud	1,222	1	,269		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,548
	Asociación lineal por lineal	,708	1	,400		
	N de casos válidos	39				

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,65.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,62.

d. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,51.

Medidas simétricas				
Elaboración			Valor	Significación aproximada
Inicio	Nominal por Nominal	Phi	-,035	,634
		V de Cramer	,035	,634
N de casos válidos			189	
Final Grado	Nominal por Nominal	Phi	-,068	,374
		V de Cramer	,068	,374
N de casos válidos			170	
Final Máster	Nominal por Nominal	Phi	-,137	,394
		V de Cramer	,137	,394
N de casos válidos			39	

Resultados profesorado

IV.4. Relaciones entre el ámbito docente y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Ámbito docente* Fines educativos generales

		Tabla cruzada			
		Fines educativos generales		Total	
		No	Sí		
Ámbito docente	Docente universitario	Recuento	11	23	34
		Recuento esperado	13,0	21,0	34,0
		Residual	-2,0	2,0	
			Residuo estandarizado		
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Recuento	48	72	120
		Recuento esperado	46,0	74,0	120,0
		Residual	2,0	-2,0	
Residuo estandarizado		,3	-,2		
Total	Recuento	59	95	154	
	Recuento esperado	59,0	95,0	154,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,656 ^a	1	,418		
Corrección de continuidad ^b	,372	1	,542		
Razón de verosimilitud	,666	1	,414		
Prueba exacta de Fisher				,549	,273
Asociación lineal por lineal	,651	1	,420		
N de casos válidos	154				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,03.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Medidas simétricas			
		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	-,065	,418
	V de Cramer	,065	,418
N de casos válidos		154	

Ámbito docente* Fomentar el gusto por la AF

Tabla cruzada					
		Fomentar el gusto por las actividades físicas		Total	
		No	Sí		
Ámbito docente	Docente universitario	Recuento	27	7	34
		Recuento esperado	26,7	7,3	34,0
		Residual	,3	-,3	
		Residuo estandarizado	,1	-,1	
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Recuento	94	26	120
		Recuento esperado	94,3	25,7	120,0
		Residual	-,3	,3	
		Residuo estandarizado	,0	,1	
Total	Recuento	121	33	154	
	Recuento esperado	121,0	33,0	154,0	

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,018 ^a	1	,892		
Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud	,018	1	,892		
Prueba exacta de Fisher				1,000	,550
Asociación lineal por lineal	,018	1	,893		
N de casos válidos	154				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,29.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Medidas simétricas		
	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,011
	V de Cramer	,011
N de casos válidos	154	

Ámbito docente*Promover estilos de vida activos

Tabla cruzada					
		Promover estilos de vida activos		Total	
		No	Sí		
Ámbito docente	Docente universitario	Recuento	13	21	34
		Recuento esperado	11,7	22,3	34,0
		Residual	1,3	-1,3	
		Residuo estandarizado	,4	-,3	
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Recuento	40	80	120
		Recuento esperado	41,3	78,7	120,0
		Residual	-1,3	1,3	
		Residuo estandarizado	-,2	,1	
Total	Recuento	53	101	154	
	Recuento esperado	53,0	101,0	154,0	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,282 ^a	1	,595		
Corrección de continuidad^b	,107	1	,744		
Razón de verosimilitud	,279	1	,597		
Prueba exacta de Fisher				,683	,368
Asociación lineal por lineal	,280	1	,597		
N de casos válidos	154				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,70.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Medidas simétricas		
	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,043
	V de Cramer	,043
N de casos válidos	154	

Ámbito docente* Promoción de aprendizajes deportivos

Tabla cruzada					
		Promoción de aprendizajes deportivos		Total	
		No	Sí		
Ámbito docente	Docente universitario	Recuento	27	7	34
		Recuento esperado	30,2	3,8	34,0
		Residual	-3,2	3,2	
		Residuo estandarizado	-,6	1,7	
		Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Recuento	110	10
	Recuento esperado	106,8	13,2	120,0	
	Residual	3,2	-3,2		

	Residuo estandarizado	,3	-,9	
Total	Recuento	137	17	154
	Recuento esperado	137,0	17,0	154,0

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	4,052 ^a	1	,044		
Corrección de continuidad^b	2,900	1	,089		
Razón de verosimilitud	3,562	1	,059		
Prueba exacta de Fisher				,061	,050
Asociación lineal por lineal	4,025	1	,045		
N de casos válidos	154				

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,75.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	-,162	,044
	V de Cramer	,162	,044
N de casos válidos		154	

Ámbito docente* Promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud

Tabla cruzada					
		Promover el aprendizaje sobre condición física y salud		Total	
		No	Sí		
Ámbito docente	Docente universitario	Recuento	24	10	34
		Recuento esperado	21,0	13,0	34,0
		Residual	3,0	-3,0	
		Residuo estandarizado	,7	-,8	
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Recuento	71	49	120
		Recuento esperado	74,0	46,0	120,0
		Residual	-3,0	3,0	
		Residuo estandarizado	-,4	,4	
Total	Recuento	95	59	154	
	Recuento esperado	95,0	59,0	154,0	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,462 ^a	1	,227		
Corrección de continuidad^b	1,019	1	,313		
Razón de verosimilitud	1,502	1	,220		
Prueba exacta de Fisher				,318	,156
Asociación lineal por lineal	1,453	1	,228		
N de casos válidos	154				

a. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 13,03.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Medidas simétricas		
	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,097
	V de Cramer	,097
N de casos válidos		154

Ámbito docente*Promoción de la aptitud física

Tabla cruzada					
		Promoción de la aptitud física		Total	
		No	Sí		
Ámbito docente	Docente universitario	Recuento	31	3	34
		Recuento esperado	29,8	4,2	34,0
		Residual	1,2	-1,2	
		Residuo estandarizado	,2	-,6	
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Recuento	104	16	120
		Recuento esperado	105,2	14,8	120,0
		Residual	-1,2	1,2	
		Residuo estandarizado	-,1	,3	
Total	Recuento	135	19	154	
	Recuento esperado	135,0	19,0	154,0	

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,498 ^a	1	,480		
Corrección de continuidad ^b	,168	1	,681		
Razón de verosimilitud	,533	1	,465		
Prueba exacta de Fisher				,570	,355
Asociación lineal por lineal	,495	1	,482		
N de casos válidos	154				

Concepciones sobre las finalidades y objetivos de la EF en enseñanzas secundarias desde la perspectiva de los participantes en el proceso de formación del profesorado

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,19.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Medidas simétricas		
	Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,057
	V de Cramer	,057
N de casos válidos		154

Ámbito docente*Promover la catarsis

		Tabla cruzada			
		Promover la catarsis		Total	
		No	Sí		
Ámbito docente	Docente universitario	Recuento	34	0	34
		Recuento esperado	32,9	1,1	34,0
		Residual	1,1	-1,1	
		Residuo estandarizado	,2	-1,1	
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Recuento	115	5	120
		Recuento esperado	116,1	3,9	120,0
		Residual	-1,1	1,1	
		Residuo estandarizado	-,1	,6	
Total		Recuento	149	5	154
		Recuento esperado	149,0	5,0	154,0

Pruebas de chi-cuadrado					
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,464 ^a	1	,226		
Corrección de continuidad^b	,438	1	,508		
Razón de verosimilitud	2,542	1	,111		

Prueba exacta de Fisher			,587	,282
Asociación lineal por lineal	1,455	1	,228	
N de casos válidos	154			
a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,10.				
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2				

Medidas simétricas			
		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,098	,226
	V de Cramer	,098	,226
N de casos válidos		154	

IV.5. Relaciones entre la institución de pertenencia y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Institución*Fines educativos generales

Tabla cruzada						
Ámbito docente				Fines educativos generales		Total
				No	Sí	
Docente universitario	Institución UDC	Recuento	6	7	13	
		Recuento esperado	4,2	8,8	13,0	
		Residual	1,8	-1,8		
		Residuo estandarizado	,9	-,6		
	UVigo	Recuento	5	16	21	
		Recuento esperado	6,8	14,2	21,0	
		Residual	-1,8	1,8		
		Residuo estandarizado	-,7	,5		
	Total	Recuento	11	23	34	
		Recuento esperado	11,0	23,0	34,0	
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Institución A Coruña	Recuento	37	56	93
			Recuento esperado	37,2	55,8	93,0
Residual			-,2	,2		
Residuo estandarizado			,0	,0		
Pontevedra		Recuento	11	16	27	
		Recuento esperado	10,8	16,2	27,0	
		Residual	,2	-,2		
		Residuo estandarizado	,1	,0		
Total		Recuento	48	72	120	
		Recuento esperado	48,0	72,0	120,0	

Pruebas de chi-cuadrado						
Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	1,832 ^a	1	,176		
	Corrección de continuidad ^b	,953	1	,329		
	Razón de verosimilitud	1,809	1	,179		
	Prueba exacta de Fisher				,262	,164
	Asociación lineal por lineal	1,778	1	,182		
	N de casos válidos	34				
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	,008 ^c	1	,929	
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,008	1	,929		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,550
	Asociación lineal por lineal	,008	1	,929		
	N de casos válidos	120				
a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,21.						
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2						
c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 10,80.						

Medidas simétricas				
Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	,232	,176
		V de Cramer	,232	,176
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	-,008	,929
		V de Cramer	,008	,929
	N de casos válidos		120	

Institución* Fomentar el gusto por la AF

Tabla cruzada								
Ámbito docente			Fomentar el gusto por las actividades físicas		Total			
			No	Sí				
Docente universitario	Institución	UDC	Recuento	10	3	13		
			Recuento esperado	10,3	2,7	13,0		
				Residual	-,3	,3		
				Residuo estandarizado	-,1	,2		
	UVigo			Recuento	17	4	21	
				Recuento esperado	16,7	4,3	21,0	
				Residual	,3	-,3		
				Residuo estandarizado	,1	-,2		
	Total				Recuento	27	7	34
					Recuento esperado	27,0	7,0	34,0
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Institución	A Coruña	Recuento	69	24	93		
			Recuento esperado	72,9	20,2	93,0		
				Residual	-3,9	3,8		
				Residuo estandarizado	-,5	,9		
	Pontevedra				Recuento	25	2	27

	Recuento	21,2	5,9	27,0
	esperado			
	Residual	3,8	-3,9	
	Residuo	,8	-1,6	
	estandarizado			
Total	Recuento	94	26	120
	esperado	94,0	26,0	120,0

Pruebas de chi-cuadrado						
Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	,080 ^a	1	,778		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,079	1	,779		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,552
	Asociación lineal por lineal	,077	1	,781		
	N de casos válidos	34				
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	4,174 ^c	1	,041	
Corrección de continuidad ^b		3,160	1	,075		
Razón de verosimilitud		4,969	1	,026		
Prueba exacta de Fisher					,061	,031
Asociación lineal por lineal		4,139	1	,042		
N de casos válidos		120				

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,68.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 5,85.

Medidas simétricas

Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	-,048	,778
		V de Cramer	,048	,778
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	-,186	,041
		V de Cramer	,186	,041
	N de casos válidos		120	

Institución*Promover estilos de vida activos

Tabla cruzada

Ámbito docente				Promover estilos de vida activos		Total
				No	Sí	
Docente universitario	Institución	UDC	Recuento	6	7	13
			Recuento esperado	5,0	8,0	13,0
			Residual	1,0	-1,0	
			Residuo estandarizado	,5	-,4	
	UVigo	Recuento	7	14	21	
		Recuento esperado	8,0	13,0	21,0	
		Residual	-1,0	1,0		
		Residuo estandarizado	-,4	,3		
Total	Recuento	13	21	34		
	Recuento esperado	13,0	21,0	34,0		
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Institución	A Coruña	Recuento	31	62	93
			Recuento esperado	31,0	62,0	93,0
			Residual	,0	,0	

	Residuo estandarizado	,0	,0	
Pontevedra	Recuento	9	18	27
	Recuento esperado	9,0	18,0	27,0
	Residual estandarizado	,0	,0	
Total	Recuento	40	80	120
	Recuento esperado	40,0	80,0	120,0

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	,559 ^a	1	,455		
	Corrección de continuidad ^b	,148	1	,701		
	Razón de verosimilitud	,555	1	,456		
	Prueba exacta de Fisher				,491	,349
	Asociación lineal por lineal	,542	1	,461		
	N de casos válidos	34				
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	,000 ^c	1	1,000	
Corrección de continuidad ^b		,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud		,000	1	1,000		
Prueba exacta de Fisher					1,000	,586
Asociación lineal por lineal		,000	1	1,000		
N de casos válidos		120				

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,97.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 9,00.

Medidas simétricas

Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	,128	,455
		V de Cramer	,128	,455
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	,000	1,000
		V de Cramer	,000	1,000
	N de casos válidos		120	

Institución*Promover aprendizajes deportivos

Tabla cruzada

Ámbito docente				Promoción de aprendizajes deportivos		Total	
				No	Sí		
Docente universitario	Institución	UDC	Recuento	11	2	13	
			Recuento esperado	10,3	2,7	13,0	
			Residual	,7	-,7		
		UVigo	Recuento	16	5	21	
			Recuento esperado	16,7	4,3	21,0	
			Residual	-,7	,7		
	Total		Recuento	27	7	34	
			Recuento esperado	27,0	7,0	34,0	
	Profesor/a de Educación Física	Institución	A Coruña	Recuento	85	8	93
				Recuento esperado	85,3	7,8	93,0
				Residual	-,7	,7	

en enseñanza secundaria		Residual	-,3	,3	
		Residuo estandarizado	,0	,1	
	Pontevedra	Recuento	25	2	27
		Recuento esperado	24,8	2,3	27,0
		Residual	,3	-,3	
		Residuo estandarizado	,1	-,2	
	Total	Recuento	110	10	120
		Recuento esperado	110,0	10,0	120,0

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	,349 ^a	1	,555		
	Corrección de continuidad ^b	,024	1	,878		
	Razón de verosimilitud	,359	1	,549		
	Prueba exacta de Fisher				,682	,448
	Asociación lineal por lineal	,338	1	,561		
	N de casos válidos	34				
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	,039 ^c	1	,843	
Corrección de continuidad ^b		,000	1	1,000		
Razón de verosimilitud		,040	1	,841		
Prueba exacta de Fisher					1,000	,601
Asociación lineal por lineal		,039	1	,844		
N de casos válidos		120				

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,68.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,25.

Medidas simétricas

Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	,101	,555
		V de Cramer	,101	,555
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	-,018	,843
		V de Cramer	,018	,843
	N de casos válidos		120	

Institución* Promover aprendizajes sobre la condición física y la salud

Tabla cruzada

Ámbito docente			Recuento	Promover el aprendizaje sobre condición física y salud		Total
				No	Sí	
Docente universitario	Institución	UDC	Recuento	8	5	13
			Recuento esperado	9,2	3,8	13,0
		Residual	-1,2	1,2		
		Residuo estandarizado	-,4	,6		
		UVigo	Recuento	16	5	21
			Recuento esperado	14,8	6,2	21,0
			Residual	1,2	-1,2	
			Residuo estandarizado	,3	-,5	
	Total		Recuento	24	10	34

			Recuento	24,0	10,0	34,0	
			esperado				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Institución	A Coruña	Recuento	54	39	93	
			Recuento	55,0	38,0	93,0	
			esperado				
			Residual	-1,0	1,0		
				Residuo	-,1	,2	
				estandarizado			
		Pontevedra		Recuento	17	10	27
			Recuento	16,0	11,0	27,0	
			esperado				
			Residual	1,0	-1,0		
			Residuo	,3	-,3		
			estandarizado				
	Total		Recuento	71	49	120	
		Recuento	71,0	49,0	120,0		
			esperado				

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	,830 ^a	1	,362		
	Corrección de continuidad ^b	,275	1	,600		
	Razón de verosimilitud	,818	1	,366		
	Prueba exacta de Fisher				,451	,298
	Asociación lineal por lineal	,806	1	,369		
	N de casos válidos	34				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	,208 ^c	1	,648		
	Corrección de continuidad ^b	,055	1	,815		
	Razón de verosimilitud	,209	1	,647		

Prueba exacta de Fisher				,824	,411
Asociación lineal por lineal	,206	1		,650	
N de casos válidos		120			

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,82.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 11,03.

Medidas simétricas

Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	-,156	,362
		V de Cramer	,156	,362
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	-,042	,648
		V de Cramer	,042	,648
	N de casos válidos		120	

Institución*Promoción de la aptitud física

Tabla cruzada

Ámbito docente				Promoción de la aptitud física		Total	
				No	Sí		
Docente universitario	Institución	UDC	Recuento	11	2	13	
			Recuento esperado	11,9	1,1	13,0	
			Residual estandarizado	-,9	,9		
		UVigo	Recuento	20	1	21	
			Recuento esperado	19,1	1,9	21,0	
			Residual estandarizado	,9	-,9		
	Total			Recuento	31	3	34

			Recuento esperado	31,0	3,0	34,0	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Institución	A Coruña	Recuento	79	14	93	
			Recuento esperado	80,6	12,4	93,0	
				Residual	-1,6	1,6	
				Residuo estandarizado	-,2	,5	
		Pontevedra		Recuento	25	2	27
			Recuento esperado	23,4	3,6	27,0	
			Residual	1,6	-1,6		
			Residuo estandarizado	,3	-,8		
		Total		Recuento	104	16	120
			Recuento esperado	104,0	16,0	120,0	

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	1,126 ^a	1	,289		
	Corrección de continuidad ^b	,193	1	,661		
	Razón de verosimilitud	1,091	1	,296		
	Prueba exacta de Fisher				,544	,322
	Asociación lineal por lineal	1,093	1	,296		
	N de casos válidos	34				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	1,059 ^c	1	,304		
	Corrección de continuidad ^b	,500	1	,479		
	Razón de verosimilitud	1,186	1	,276		
	Prueba exacta de Fisher				,520	,248

Asociación lineal por lineal	1,050	1	,306
N de casos válidos	120		

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,15.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,60.

Medidas simétricas

Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	-,182	,289
		V de Cramer	,182	,289
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	-,094	,304
		V de Cramer	,094	,304
	N de casos válidos		120	

Institución*Promover la catarsis

Tabla cruzada

Ámbito docente			Promover la catarsis		Total
			No	Sí	
Docente universitario	Institución	UDC	Recuento	13	13
			Recuento esperado	13,0	13,0
			Residual estandarizado	,0	,0
		UVigo	Recuento	21	21
			Recuento esperado	21,0	21,0
			Residual estandarizado	,0	,0
	Total		Recuento	34	34
			Recuento esperado	34,0	34,0

Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Institución	A Coruña	Recuento	90	3	93
			Recuento esperado	89,1	3,9	93,0
			Residual	,9	-,9	
			Residuo estandarizado	,1	-,4	
	Pontevedra	Recuento	25	2	27	
		Recuento esperado	25,9	1,1	27,0	
		Residual	-,9	,9		
		Residuo estandarizado	-,2	,8		
	Total	Recuento	115	5	120	
		Recuento esperado	115,0	5,0	120,0	

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	. ^a				
	N de casos válidos	34				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	,916 ^b	1	,338		
	Corrección de continuidad ^c	,168	1	,682		
	Razón de verosimilitud	,804	1	,370		
	Prueba exacta de Fisher				,314	,314
	Asociación lineal por lineal	,909	1	,340		
	N de casos válidos	120				

a. No se han calculado estadísticos porque Promover la catarsis es una constante.

b. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,13.

c. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Medidas simétricas				
Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	. ^a	
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación	Nominal por Nominal	Phi	,087	,338
Física en enseñanza		V de Cramer	,087	,338
secundaria	N de casos válidos		120	

a. No se han calculado estadísticos porque Promover la catarsis es una constante.

IV.6. Relaciones entre el género y los objetivos y finalidades de la EF en el currículo escolar

Género*Fines educativos generales

Tabla cruzada							
Ámbito docente			Fines educativos generales		Total		
			No	Sí			
Docente universitario	Género	Masculino	Recuento	5	17	22	
			Recuento esperado	7,1	14,9	22,0	
			Residual	-2,1	2,1		
			Residuo estandarizado	-,8	,5		
		Femenino	Recuento	6	6	12	
	Recuento esperado		3,9	8,1	12,0		
			Residual	2,1	-2,1		
			Residuo estandarizado	1,1	-,7		
		Total	Recuento	11	23	34	
	Recuento esperado		11,0	23,0	34,0		
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Género	Masculino	Recuento	42	41	83
				Recuento esperado	33,2	49,8	83,0
				Residual	8,8	-8,8	
				Residuo estandarizado	1,5	-1,2	
		Femenino	Recuento	6	25	31	
Recuento esperado			12,4	18,6	31,0		
			Residual	-6,4	6,4		
			Residuo estandarizado	-1,8	1,5		
		No sabe o no contesta	Recuento	0	6	6	
Recuento esperado			2,4	3,6	6,0		
			Residual	-2,4	2,4		
			Residuo estandarizado	-1,5	1,3		

Total	Recuento	48	72	120
	Recuento esperado	48,0	72,0	120,0

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	2,639 ^a	1	,104		
	Corrección de continuidad ^b	1,540	1	,215		
	Razón de verosimilitud	2,588	1	,108		
	Prueba exacta de Fisher				,138	,108
	Asociación lineal por lineal	2,561	1	,110		
	N de casos válidos	34				
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	13,393 ^c	2	,001	
	Razón de verosimilitud	16,010	2	,000		
	Asociación lineal por lineal	4,428	1	,035		
	N de casos válidos	120				

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,88.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,40.

Medidas simétricas				
Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	-,279	,104
		V de Cramer	,279	,104
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	,334	,001
		V de Cramer	,334	,001
	N de casos válidos		120	

Género*Fomentar el gusto por la AF

Tabla cruzada						
Ámbito docente			Fomentar el gusto por las actividades físicas		Total	
			No	Sí		
Docente universitario	Género	Masculino	Recuento	16	6	22
			Recuento esperado	17,5	4,5	22,0
			Residual	-1,5	1,5	
			Residuo estandarizado	-,4	,7	
		Femenino	Recuento	11	1	12
			Recuento esperado	9,5	2,5	12,0
			Residual	1,5	-1,5	
			Residuo estandarizado	,5	-,9	
		Total	Recuento	27	7	34
			Recuento esperado	27,0	7,0	34,0
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Género	Masculino	Recuento	68	15	83
			Recuento esperado	65,0	18,0	83,0
			Residual	3,0	-3,0	
			Residuo estandarizado	,4	-,7	
		Femenino	Recuento	22	9	31
			Recuento esperado	24,3	6,7	31,0
		Residual	-2,3	2,3		

	Residuo estandarizado	-,5	,9	
No sabe o no contesta	Recuento	4	2	6
	Recuento esperado	4,7	1,3	6,0
	Residual	-,7	,7	
	Residuo estandarizado	-,3	,6	
Total	Recuento	94	26	120
	Recuento esperado	94,0	26,0	120,0

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	1,704 ^a	1	,192		
	Corrección de continuidad ^b	,742	1	,389		
	Razón de verosimilitud	1,909	1	,167		
	Prueba exacta de Fisher				,378	,198
	Asociación lineal por lineal	1,653	1	,198		
	N de casos válidos	34				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	2,104 ^c	2	,349		
	Razón de verosimilitud	2,015	2	,365		
	Asociación lineal por lineal	,539	1	,463		
	N de casos válidos	120				

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,47.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,30.

Medidas simétricas				
Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	-,224	,192
		V de Cramer	,224	,192
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	,132	,349
		V de Cramer	,132	,349
	N de casos válidos		120	

Género*Promover estilos de vida activos

Tabla cruzada							
Ámbito docente				Promover estilos de vida activos		Total	
				No	Sí		
Docente universitario	Género	Masculino	Recuento	10	12	22	
			Recuento esperado	8,4	13,6	22,0	
			Residual estandarizado	1,6	-1,6		
		Femenino	Recuento	3	9	12	
			Recuento esperado	4,6	7,4	12,0	
			Residual estandarizado	-1,6	1,6		
	Total	Recuento	13	21	34		
		Recuento esperado	13,0	21,0	34,0		
		Residual estandarizado					
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Género	Masculino	Recuento	32	51	83
				Recuento esperado	27,7	55,3	83,0
				Residual estandarizado	4,3	-4,3	
Femenino			Recuento	7	24	31	
			Recuento esperado	10,3	20,7	31,0	
			Residual estandarizado	-3,3	3,3		

	Residuo estandarizado	-1,0	,7	
No sabe o no contesta	Recuento	1	5	6
	Recuento esperado	2,0	4,0	6,0
	Residual	-1,0	1,0	
	Residuo estandarizado	-,7	,5	
Total	Recuento	40	80	120
	Recuento esperado	40,0	80,0	120,0

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	1,376 ^a	1	,241		
	Corrección de continuidad ^b	,646	1	,422		
	Razón de verosimilitud	1,421	1	,233		
	Prueba exacta de Fisher				,292	,212
	Asociación lineal por lineal	1,335	1	,248		
	N de casos válidos	34				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	3,381 ^c	2	,184		
	Razón de verosimilitud	3,565	2	,168		
	Asociación lineal por lineal	,841	1	,359		
	N de casos válidos	120				

a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,59.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,00.

Medidas simétricas				
Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	,201	,241
		V de Cramer	,201	,241
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	,168	,184
		V de Cramer	,168	,184
	N de casos válidos		120	

Género* Promover aprendizajes deportivos

Tabla cruzada							
Ámbito docente				Promoción de aprendizajes deportivos		Total	
				No	Sí		
Docente universitario	Género	Masculino	Recuento	18	4	22	
			Recuento esperado	17,5	4,5	22,0	
			Residual estandarizado	,5	-,5		
		Femenino	Recuento	9	3	12	
			Recuento esperado	9,5	2,5	12,0	
			Residual estandarizado	-,5	,5		
	Total	Recuento	27	7	34		
		Recuento esperado	27,0	7,0	34,0		
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Género	Masculino	Recuento	79	4	83
				Recuento esperado	76,1	6,9	83,0
				Residual estandarizado	2,9	-2,9	
Femenino		Recuento	26	5	31		
		Recuento esperado	28,4	2,6	31,0		

	Residual	-2,4	2,4	
	Residuo estandarizado	-,5	1,5	
No sabe o no contesta	Recuento	5	1	6
	Recuento esperado	5,5	,5	6,0
	Residual	-,5	,5	
	Residuo estandarizado	-,2	,7	
Total	Recuento	110	10	120
	Recuento esperado	110,0	10,0	120,0

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	,221 ^a	1	,638		
	Corrección de continuidad ^b	,001	1	,979		
	Razón de verosimilitud	,216	1	,642		
	Prueba exacta de Fisher				,677	,479
	Asociación lineal por lineal	,214	1	,643		
	N de casos válidos	34				
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	4,353 ^c	2	,113		
	Razón de verosimilitud	3,978	2	,137		
	Asociación lineal por lineal	,630	1	,427		
	N de casos válidos	120				

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,47.

b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

c. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es .50.

Medidas simétricas				
Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	,081	,638
		V de Cramer	,081	,638
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	,190	,113
		V de Cramer	,190	,113
	N de casos válidos		120	

Género*Promover aprendizajes sobre la condición física y la salud

Tabla cruzada						
Ámbito docente				Promover el aprendizaje sobre condición física y salud		Total
				No	Sí	
Docente universitario	Género	Masculino	Recuento	16	6	22
			Recuento esperado	15,5	6,5	22,0
			Residual	,5	-,5	
			Residuo estandarizado	,1	-,2	
	Femenino	Recuento	8	4	12	
		Recuento esperado	8,5	3,5	12,0	
		Residual	-,5	,5		
		Residuo estandarizado	-,2	,3		
Total		Recuento	24	10	34	
		Recuento esperado	24,0	10,0	34,0	
Profesor/a de Educación Física en	Género	Masculino	Recuento	49	34	83
			Recuento esperado	49,1	33,9	83,0
			Residual	-,1	,1	

enseñanza secundaria		Residuo estandarizado	,0	,0	
	Femenino	Recuento	18	13	31
		Recuento esperado	18,3	12,7	31,0
		Residual	-,3	,3	
		Residuo estandarizado	-,1	,1	
	No sabe o no contesta	Recuento	4	2	6
		Recuento esperado	3,6	2,5	6,0
		Residual	,4	-,5	
		Residuo estandarizado	,2	-,3	
	Total	Recuento	71	49	120
		Recuento esperado	71,0	49,0	120,0

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	,137 ^a	1	,711		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,136	1	,712		
	Prueba exacta de Fisher				,714	,502
	Asociación lineal por lineal	,133	1	,715		
	N de casos válidos	34				
	Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	,156 ^c	2	,925	
Razón de verosimilitud		,159	2	,924		
Asociación lineal por lineal		,144	1	,704		

N de casos válidos	120
a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,53.	
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2	
c. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,45.	

Medidas simétricas				
Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	,064	,711
		V de Cramer	,064	,711
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	,036	,925
		V de Cramer	,036	,925
	N de casos válidos		120	

Género* Promoción de la aptitud física

Tabla cruzada							
Ámbito docente			Promoción de la aptitud física		Total		
			No	Sí			
Docente universitario	Género Masculino	Recuento	20	2	22		
		Recuento esperado	20,1	1,9	22,0		
		Residual	-,1	,1			
		Residuo estandarizado	,0	,0			
		Género Femenino	Recuento	11	1	12	
			Recuento esperado	10,9	1,1	12,0	
	Residual		,1	-,1			
	Residuo estandarizado		,0	-,1			
	Total		Recuento	31	3	34	
			Recuento esperado	31,0	3,0	34,0	

Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Género	Masculino	Recuento	74	9	83
			Recuento esperado	71,9	11,1	83,0
			Residual	2,1	-2,1	
			Residuo estandarizado	,2	-,6	
	Femenino		Recuento	25	6	31
		Recuento esperado	26,9	4,1	31,0	
			Residual	-1,9	1,9	
			Residuo estandarizado	-,4	,9	
	No sabe o no contesta		Recuento	5	1	6
		Recuento esperado	5,2	,8	6,0	
			Residual	-,2	,2	
			Residuo estandarizado	-,1	,2	
	Total		Recuento	104	16	120
		Recuento esperado	104,0	16,0	120,0	

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	,006 ^a	1	,941		
	Corrección de continuidad ^b	,000	1	1,000		
	Razón de verosimilitud	,006	1	,940		
	Prueba exacta de Fisher				1,000	,721
	Asociación lineal por lineal	,005	1	,942		
	N de casos válidos		34			
Profesor/a de Educación	Chi-cuadrado de Pearson	1,476 ^c	2	,478		

Física en enseñanza secundaria	Razón de verosimilitud	1,397	2	,497
	Asociación lineal por lineal	,073	1	,788
	N de casos válidos	120		
a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,06.				
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2				
c. 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,80.				

Medidas simétricas

Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	-,013	,941
		V de Cramer	,013	,941
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Nominal por Nominal	Phi	,111	,478
		V de Cramer	,111	,478
	N de casos válidos		120	

Género* Promover la catarsis

Tabla cruzada

Ámbito docente		Promover la catarsis		Total
		No	Sí	
Docente universitario	Género Masculino	Recuento	22	22
		Recuento esperado	22,0	22,0
		Residual	,0	
	Femenino	Residuo estandarizado	,0	
		Recuento	12	12
		Recuento esperado	12,0	12,0
		Residual	,0	

			Residuo estandarizado	,0			
	Total		Recuento	34		34	
			Recuento esperado	34,0		34,0	
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Género	Masculino	Recuento	80	3	83	
			Recuento esperado	79,5	3,5	83,0	
				Residual	,5	-,5	
				Residuo estandarizado	,1	-,2	
		Femenino		Recuento	29	2	31
			Recuento esperado	29,7	1,3	31,0	
				Residual	-,7	,7	
				Residuo estandarizado	-,1	,6	
		No sabe o no contesta		Recuento	6	0	6
			Recuento esperado	5,8	,3	6,0	
				Residual	,3	-,3	
				Residuo estandarizado	,1	-,5	
	Total		Recuento	115	5	120	
		Recuento esperado	115,0	5,0	120,0		

Pruebas de chi-cuadrado

Ámbito docente		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Docente universitario	Chi-cuadrado de Pearson	. ^a		
	N de casos válidos	34		
Profesor/a de Educación Física en enseñanza secundaria	Chi-cuadrado de Pearson	,730 ^b	2	,694
	Razón de verosimilitud	,926	2	,629
	Asociación lineal por lineal	,258	1	,611
	N de casos válidos	120		

a. No se han calculado estadísticos porque Promover la catarsis es una constante.

b. 3 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,25.

Medidas simétricas				
Ámbito docente			Valor	Significación aproximada
Docente universitario	Nominal por Nominal	Phi	. ^a	
	N de casos válidos		34	
Profesor/a de Educación	Nominal por Nominal	Phi	,078	,694
Física en enseñanza		V de Cramer	,078	,694
secundaria	N de casos válidos		120	

a. No se han calculado estadísticos porque Promover la catarsis es una constante.

