

Paradigma educativo y habilidades del profesor asociadas a la percepción de rol docente en Educación Física de estudiantes chilenos

Teachers' educational standards and skills associated with physical education teacher's role's perception in Chilean students

*, ***, Benito Alonso Urra Tobar, **, Alda Reyno Freundt, *, María José Fehrenberg Gaete, *, Marcelo Muñoz Lara
 *, **, Universidad Bernardo O'Higgins (Chile), **, Universidad Playa Ancha (Chile), ***, Universidad de las Américas (Chile),

Resumen: El presente estudio emplea un enfoque mixto de investigación para identificar los paradigmas educativos y habilidades deseables en el profesor a partir de la percepción del rol docente en la Educación Física en estudiantes universitarios chilenos que comienzan su período de formación. Para ello, se utilizó una muestra de 77 alumnos pertenecientes a dos universidades (57,1 % de sexo masculino y 42,9% de sexo femenino) con edades entre los 18 y los 20 años (x: 19,2 años). Se emplearon cinco preguntas del cuestionario «Concepciones de la Actividad Profesional en Formadores de Profesores y Estudiantes de Educación Física» dirigidas a valorar la clase de educación física y la percepción del rol docente. Los resultados muestran el alto impacto de las experiencias previas, como alumno, en la valoración actual de la asignatura así como en la percepción del rol docente; además, se aprecia un énfasis en los atributos personales y actitudinales del profesor por sobre aspectos de tipo metodológico, conceptual y valórico al momento de caracterizar a un buen docente. A partir de ello, es posible identificar una dualidad de paradigmas dominantes en la percepción de rol docente expresada en donde, por una parte, se privilegia una concepción individual y personalista del actuar en educación física (sea en el profesor o el alumno) pese al reconocimiento de la dimensión relacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otra, una orientación hacia la adaptación e integración al medio cultural extraescolar, así como al aumento de la calidad de vida en tanto resultados de aprendizaje perseguidos bajo un paradigma constructivista de la educación. Se discuten las implicancias de estos resultados para la formación de profesionales en el área.

Palabras clave: educación física, formación del profesor, paradigma educativo, rol docente, modelo formativo.

Abstract: This study used a mixed research approach to identify teachers' educational paradigms and desirable skills based on the perception of the teaching role in physical education of Chilean university students who begin their training period. For this purpose, a sample of 77 students from two universities (57.1% male and 42.9% females) aged between 18 and 20 years old (x: 19.2 years) was selected. Five questions were taken from the questionnaire «Conceptions of Professional Activity in Teacher Training and Physical Education Students» aimed at assessing physical education and the perception of the teaching role. The results showed the high impact of previous experiences as students in the current assessment of the subject, as well as in the perception of the teaching role; in addition, an emphasis on the personal and attitudinal attributes of the teacher is appreciated over aspects of methodological, conceptual, and value, in characterizing a good teacher. From these outcomes, it is possible to identify a duality of dominant paradigms in the perception of the teaching role expressed where, on the one hand, an individual and personalist conception of acting in physical education (whether in the teacher or the student) is privileged despite the recognition of the relational dimension in the teaching-learning process and; on the other, an orientation toward adaptation and integration into the extracurricular cultural environment, as well as an increase in the quality of life in terms of learning outcomes pursued under a constructivist paradigm of education. The implications of these results for the training of professionals in the area are discussed.

Key words: physical education, teacher training, educational paradigm, teaching role, educational model.

Introducción

La socialización involucra procesos educativos de transmisión de valores, conocimientos y destrezas, destinados a generar aprendizajes que promuevan el desarrollo espiritual, ético, afectivo, intelectual y físico de las personas. Ello refleja la naturaleza multidimensional del trabajo educativo, entendido como el proceso de adiestramiento y preparación para el conocimiento o actividad sobre algún tema, en donde el profesor aparece como uno de los principales soportes que promueven la función educativa.

Para ello, el profesor recurre a diversas competencias pedagógicas ligadas al proceso de enseñanza-aprendizaje que consideran el contenido, la subjetividad del alumnado y el contexto cultural (Cárcamo, 2012). Por ende, la conformación del rol profesional se vincula a las normativas políticas, la preparación científico-metodológica y a las creencias y experiencias personales (Cañadas, Santos-Pastor &

Castejon, 2019), por lo cual el análisis del rol docente debe incluir la revisión de los procesos formativos del profesor y del imaginario a partir del cual define su labor.

El estudio de la formación del profesorado puede entenderse bajo tres enfoques: como un problema de entrenamiento y transmisión técnica, como un problema de gestión y política formativa, y como un problema de aprendizaje y formación del profesor asumiendo que los logros educativos y el ejercicio profesional están mediados por la conducta del profesor y por la concepción que tenga de su rol (Carreiro da Costa, González & González, 2016).

La función docente se asocia con el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los cuales se construyen los saberes específicos, entre ellos la educación física (EF). Aunque tiende a pensarse que un profesional basa su acción en el saber disciplinar, el conocimiento de los profesores y el proceso formativo tienen un carácter sociocultural por cuanto desde el contexto emergen creencias y supuestos que orientan la preparación y enfoque profesional (Abasolo, Pradenas, Sánchez & Lara, 2013).

Fecha recepción: 27-05-19. Fecha de aceptación: 15-10-19
 Benito Alonso Urra Tobar
 benitourrat@gmail.com

Por ello, se requieren modelos formativos que entiendan al profesor como un profesional integral que aborde, además de los aspectos disciplinares, conocimientos y competencias asociadas al desarrollo ético, moral y social, generando perfiles profesionales que articulen las áreas disciplinar, didáctica y sociopedagógica facilitando la formación integral (Kovac, Sloan & Starc, 2008; Zapatero, Campos & González, 2018). Ello cobra mayor relevancia dada la existencia de diversas miradas sociales, motivaciones de ingreso, perfiles del estudiante y opciones laborales en el ámbito de la EF que generan distintas percepciones del proceso formativo y hacen necesario revisar la formación de los futuros docentes (Poblete, Linzmayer, Matus, Garrido & Flores, 2018).

El rol del profesor de EF se vincula mayoritariamente al ámbito pedagógico escolar, donde la EF persigue ampliar las conductas motrices de los estudiantes influyendo en su desarrollo afectivo, social, cognitivo y moral (Moreno & Cervelló, 2003; Sosa, 2010). Además de la docencia, una tendencia creciente entre los futuros profesores apunta hacia el desempeño profesional en el ámbito deportivo, basada en la imagen de un cuerpo biológico y mecánico orientado hacia el rendimiento (Cancela & Ayán, 2010; Zaragoza & Martínez, 2018).

En el contexto formativo, Moreno, Sicilia y Águila (2003) distinguen dos tipos de formación en EF: Pedagógica o generalista (centrada en el rol del docente en función de los procesos de enseñanza-aprendizaje) y especializada (enfatisa los dominios temáticos en la EF y el aprendizaje motor), lo que implica abordar la EF considerando ambas posibilidades de la dualidad deporte-enseñanza.

Según Páez y Hurtado (2019) esta reformulación de la disciplina obedece a un contexto caracterizado por la ampliación y pluralidad de formas y ámbitos de educar/educarse que hacen necesario incluir distintos espacios, sujetos y formas de intervenir en la educación. Por tal motivo, Gutiérrez, Domenech y Torres (2007) sugieren que la formación de los profesores de EF debe abordar temas como la definición de qué es un buen profesor y una buena enseñanza, cómo se debe evaluar la competencia de los profesores o cómo formar buenos profesores. En este sentido, el análisis del rol docente en EF se ha explicado desde cuatro perspectivas (Urta, Fehrenberg, Muñoz, Matheu & Reyno, 2019):

1.- Modelos de formación del profesor: alude a aquellos conceptos de formación, enseñanza y prácticas educativas asociadas a diversas formas de entender la EF por parte de las instituciones que preparan a los futuros profesionales (Loya, 2008).

2.- Teorías implícitas: creencias, representaciones y principios que definen la forma de interpretar, articular y significar las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Gómez & Guerra, 2012).

3.- Paradigmas en EF: conjunto de creencias y actitudes basados en las necesidades de la sociedad. Vizuete (2005) sostiene que la teoría y la práctica de la EF se caracterizan por el enfrentamiento entre diversas orientaciones:

- Biológica: ligada al entrenamiento de las capacidades físicas basada en el funcionamiento mecánico del movimiento y el cuerpo, orientando la EF al entrenamiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

- Pedagógico: emplea el movimiento como un medio edu-

cativo para el desarrollo cognitivo y social del alumnado.

- Personalista: plantea que la EF debe apuntar al logro de competencias motrices individuales como elemento partícipe del proceso de desarrollo personal.

- Formativa para el deporte: sostiene que la EF persigue la enseñanza de competencias necesarias para la socialización.

- Crítico-constructivista de socialización: orienta la EF a la adaptación e integración al medio cultural extraescolar, así como al aumento de la calidad de vida.

4.- Habilidades del profesor de Educación Física: características de los desempeños asociados a las funciones, responsabilidades y práctica docente, que obedece al empleo de los recursos propios para posibilitar la construcción de un proyecto de vida personal y social del alumno (Sosa, 2010). Incluye competencias generales, referidas al cometido, conocimientos y funciones del educador, y competencias específicas vinculadas a los conocimientos epistemológicos, técnicos y pedagógicos propios de la asignatura (Baena & Granero, 2012).

Según Vilarroel y Bruna (2017), los docentes de EF deben desarrollar competencias de carácter interpersonal, intrapersonal, pedagógico-didáctica, de gestión y organización e investigación. Al respecto, existe evidencia que el impacto del profesor de EF se basa en su metodología (Sympas & Digelidis, 2014) y en rasgos personales, evidenciando la necesidad de incorporar las variables relacionales en el tratamiento del rol docente en cuanto éste dispone, antepone y predice la conducta en la situación educativa (Poblete et al., 2018).

Entonces, las competencias docentes no obedecen sólo a un conjunto de saberes o capacidades aplicados a la resolución de problemas, sino que también tienen connotaciones psicológicas y sociales conjugando un saber, un saber hacer, un saber estar y un saber ser (Romero, Zagalaz, Romero & Martínez, 2011).

El rol docente en EF aparece como una construcción social e histórica que apunta a la educación del alumnado a través del perfeccionamiento corporal. Al respecto, Gutiérrez, Domenech y Torres (2007) reportan que el rol del profesor de EF se asocia al conocimiento y competencia profesional (53%), la capacidad de comprender a los alumnos (32%), y la deportividad y capacidad para hacer las clases interesantes (26%), para promover el desarrollo personal y el manejo pedagógico específico de la disciplina.

Asimismo, Bernardes y Ferro (2016) reportan que el rol docente valorado por los alumnos involucra características personales y conocimientos técnicos, pedagógicos y curriculares para enseñar habilidades deportivas y generar interés por el ejercicio y, finalmente, profesionalismo reflejado en la dedicación, actualización y reflexión crítica. Así, las experiencias y modos de ver la realidad deben ser contemplados por las instituciones formadoras en sus perfiles de egreso y planes curriculares para responder a las demandas y cambios sociales (Fügedi, Capel & Bognár, 2016; Gallardo & Carter, 2016).

Sin embargo, la evidencia indica una marcada distancia entre las políticas formativas y las expectativas del alumnado, pues las perspectivas institucionales asocian las competencias docentes al conocimiento y dominio didáctico, la orga-

nización del ambiente de aprendizaje y el desarrollo metodológico mientras que, para los alumnos, las características más importantes del profesor se vinculan a rasgos de personalidad sobre consideraciones pedagógicas y disciplinares (Pazo & Tejada, 2012). Por ello, Gómez, Ruiz y García (2007) reportan una valoración negativa del rol del profesor en la promoción e interés hacia la práctica físico-deportiva, evidenciando la entrega de una clase de EF distinta a la requerida por los alumnos.

Por ende, se requiere conocer y resignificar los supuestos y creencias ligadas a la docencia con que los futuros profesores enfrentan su formación. Así, conforme a las líneas de investigación en formación docente planteadas por Carreño, Díaz, López y Martín (2019), el presente estudio pretende describir la percepción que tienen los alumnos que ingresan a la carrera de EF sobre el rol del docente, identificando el paradigma vinculado a dicho rol y las habilidades del profesor que aparecen como representativas de dicha percepción.

Ello responde a la necesidad de profundizar en el ámbito de formación del profesorado de EF y responder a la falta de investigación en la EF chilena que, según Moreno y Poblete (2015), ha afectado la valoración del profesorado más aún con el escaso valor educativo dado a la práctica corporal frente a las habilidades intelectuales.

Según Poblete et al. (2018) como la educación tiene por principal beneficiario a los estudiantes, son éstos quienes mejor pueden valorar el proceso didáctico, siendo necesario incluir su percepción en el análisis del proceso de formación de profesores de EF. En tal sentido, conocer las características del alumnado que ingresa a la carrera de EF resulta fundamental para la construcción de experiencias significativas de aprendizaje y el diseño de currículos que atiendan la diversidad estudiantil y los valores del programa de formación docente (Carreiro da Costa, González & González, 2016).

Material y método

El presente estudio es una investigación descriptiva-transversal que recurre a un diseño mixto para describir, cualitativa y cuantitativamente, la percepción de rol del profesor de EF que tienen al inicio de su formación los alumnos de dos universidades chilenas.

Participantes

La muestra (Tabla 1) estuvo compuesta por 77 alumnos pertenecientes a dos universidades, una pública y otra privada, representando el 71,96% de matrícula de primer año en ambas universidades (n=107) y un 90,58% de los alumnos que cumplen los criterios de inclusión empleados (n=85). La muestra estuvo constituida por un 57,1% de alumnos de sexo masculino y un 42,9% de sexo femenino, con edades entre los 18 y 20 años (M= 19,2 años).

Tabla 1
Distribución de la muestra

	N	%	Hombres	%	Mujeres	%
Universidad pública	54	70,13	31	70,45	23	69,7
Universidad privada	23	29,87	13	29,55	10	30,3
Total	77	100	44	100	33	100

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional considerando los siguientes criterios de inclusión:

- Estar matriculado en la totalidad de asignaturas correspondientes al primer semestre del primer año de en la carrera de Pedagogía en Educación Física.

- No tener experiencia previa alguna de formación universitaria o técnica, para evitar que dicha experiencia influyera en las respuestas.

Dichos criterios obedecen, según Gonçalves, Lemos, Corrêa y Toro (2014), a la necesidad de realizar estudios con alumnos al inicio de la carrera profesional para comprender su imagen de la carrera, la formación y la actuación de los profesores de EF al inicio del proceso formativo.

Instrumento

Se empleó el cuestionario «Concepciones de la Actividad Profesional en Formadores de Profesores y Estudiantes de Educación Física», el cual está compuesto de 33 preguntas, abiertas y cerradas, que ha sido empleado en investigaciones sobre el tema (Villaverde, González Baleiro y Toja, 2017; Villaverde, Romero, Toja, Fernández-Villarino y González Baleiro, 2018). Para su aplicación en Chile, se realizó una validación de contenido y de constructo, realizada por tres expertos, enfatizando el lenguaje, redacción y edad de los encuestados encontrándose un 98% de acuerdo en los comentarios, a partir de lo cual se realizaron modificaciones puntuales.

El instrumento consta de 3 dimensiones: a) Datos personales, b) Caracterización biográfica (con 6 preguntas cerradas y 7 preguntas abiertas) y c) Concepciones de la actividad profesional (basada en 5 preguntas cerradas y 12 preguntas abiertas). El estudio utilizó ésta última dimensión empleándose, para valorar la EF, las siguientes preguntas:

- 3. «Clasifica globalmente la EF en el centro escolar que frecuentaste»: pregunta cerrada en base a escala tipo likert con 5 opciones de respuestas que van desde «Muy mala» a «muy buena».

- 3a. «Especifica el peso de los factores discriminados debajo que contribuyen a formar tu opinión»: pregunta cerrada donde se ofrecen 9 factores para analizar cómo cada uno de ellos contribuye a la valoración de la clase de EF. La respuesta se realiza en una escala tipo likert con opciones que van desde el 1 («Nada importante») al 5 («Muy importante»).

- 4. «Indica por orden decreciente las cuatro características de un profesor que más te marcó en estos niveles de enseñanza (básica y secundaria)»: pregunta abierta donde los sujetos pueden entregar un máximo de 4 características positivas y 4 características negativas asociadas a los profesores de EF. De tal forma, considerando el tamaño de la muestra (n=77), pueden obtenerse hasta 308 respuestas para rasgos positivos y 308 respuestas para rasgos negativos vinculados a los profesores de EF. Ello explica que no en todas las categorías se trabaje con el mismo número de respuestas pues no todos los sujetos identificaron el máximo de 4 rasgos positivos y/o negativos en sus profesores.

Para analizar la percepción de rol docente, modelo y paradigma educativo, se emplearon las siguientes preguntas:

- 6. «Describe qué es para ti un buen profesor de EF»: pregunta de carácter abierto.

- 9. ¿Qué profesión deseas ejercer cuando termines tu formación?. Indica las razones»: pregunta abierta donde se

pide indicar, también de manera abierta, las razones de la respuesta.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó una única vez, el primer día de clases, a los participantes en las dependencias de cada universidad. Previamente, se entregó un formulario de consentimiento informado para establecer la voluntariedad y anonimato de participación. La resolución del cuestionario fue individual, planteándose la imposibilidad de hacer preguntas al evaluador respecto al contenido del cuestionario para evitar influenciar las respuestas.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron analizados a través del programa SPSS v22. para registrar numéricamente los datos demográficos, asegurar la normalidad de la muestra empleada (trabajando con datos pertenecientes a una escala nominal), establecer el grado de relación entre la valoración de la clase de EF recibida y los factores que explican dicha valoración (a través del coeficiente estadístico Chi Cuadrado de Pearson (χ^2) para variables categóricas, partiendo de la hipótesis de no existencia de relaciones entre las variables) y las frecuencias de los atributos ligados al docente y las expectativas laborales. Para analizar los datos cualitativos se recurrió al análisis de contenido (Krippendorff, 1986), a partir de la información textual dada por los participantes la cual fue numerada y clasificada por los investigadores, a través de la codificación axial, en códigos asignados a las siguientes dimensiones y categorías de estudio:

1.- Atributos del docente: características propias del profesor de EF que inciden en la valoración que se tiene de él. Estos atributos pueden ser positivos o negativos y referirse a factores personales (rasgos psicológicos, interpersonales y/o físicos), pedagógicos (habilidades técnicas, conocimientos, recursos metodológicos) y valóricos (ideología formativa, concepción de ser humano, valores promovidos).

2.- Percepción del rol docente: referida a la percepción del óptimo ejercicio docente y la multidimensionalidad de la educación, involucrando aspectos ligados a los dominios actitudinal (valores, actitudes y normas en el proceso educativo), procedimental (técnicas, métodos y estrategias para el logro de una meta) y conceptual (dominio de información especializada).

3.- Expectativas laborales: visión de la futura labor docente que influyen en la motivación hacia la actividad, ligadas al ámbito pedagógico (trabajo en centros educativos y docencia en aula), entrenamiento deportivo (orientación hacia el rendimiento físico-deportivo), promoción de la salud y calidad de vida a través de la actividad física y carrera académica/docencia universitaria.

Resultados

La Tabla 2 muestra la valoración de la EF que hacen los sujetos, encontrándose una imagen positiva de la misma (66,3%) sobre las valoraciones neutras (24,6%) y negativas (9,1%). Al explicar qué factores contribuyen a formar dicha opinión se observa que los beneficios adquiridos en la clase (aprendizaje motor, aptitud física, entre otros) tienen mayor

preponderancia (88,3%), que la convivencia/relación con los compañeros y las características de las clases (ambos con un 84,5%), los contenidos y actividades (84,4%) y la relación con los profesores (81,9%).

Tabla 2
Valoración de la clase de Educación Física: percepción y motivos

Positiva 66,3%	Neutra 24,6%		Negativa 9,1%
<i>Razones de la valoración positiva</i>			
Beneficios adquiridos 88,3%	Relación con pares 84,5%	Características de clases 84,5%	Contenidos y actividades 84,4%
- Dominar habilidades motrices - Mejor salud - Mejor condición física	- Amistad - Cooperación - Compartir	- Estar al aire libre - Jugar - Actividades variadas	- Hacer deporte - Motivación del profesor - Cercanía

Al analizar los factores que influyen en la percepción de la clase de EF, los resultados muestran que quienes calificaron como buena su experiencia en la clase de EF, lo hicieron debido tanto a los beneficios adquiridos en dicha clase como a los contenidos y actividades aprendidas ($p < .05$). Así, mientras mayores sean los aprendizajes y enseñanzas logradas en las clases de EF, mejor será la percepción que se tenga de éstas.

Finalmente, la organización del colegio/institución educativa y las instalaciones y material didáctico del centro educativo también aparecen como factores que presentan una asociación estadísticamente significativa ($p < .05$) con la evaluación positiva de la clase de EF.

Al ser el docente uno de los elementos incidentes en la valoración de la EF, es posible analizar los resultados obtenidos en las categorías de análisis abordadas en este trabajo:

Categoría: Características principales asociadas al profesor de Educación Física

Se aprecia, sobre un total de 287 respuestas obtenidas en la pregunta 4 del instrumento, que las características atribuidas mayormente a los profesores de EF obedecen a factores personales (58,42%), tales como «*simpatía*», «*buena personalidad y actitud*» y «*sociable*», por encima de atributos pedagógicos (30,19%), tales como «*explica bien los ejercicios*» y «*se da el tiempo de realizar los ejercicios*», y valóricos como «*respetuoso*» y «*con buenos valores*» (11,39%), evidenciando el privilegio que se da a las características de identidad física, social y psicológica propias del docente. Se observa un énfasis secundario en atributos pedagógicos en los estudiantes de la institución pública (21,40%) mientras que los alumnos de la institución privada dan mayor relevancia a los atributos valóricos que pedagógicos (16,40% y 14,90%, respectivamente).

Esta tendencia se mantiene al indagar en las características positivas y negativas percibidas en los profesores de EF. Al referirse a los atributos positivos observados en los profesores, sobre un total de 192 respuestas, las características personales (como «*su entrega*», «*perseverante*» y «*motivador*») tienen mayor preponderancia (61,46%) que factores pedagógicos como «*entusiasmo por enseñar*» y «*buena enseñanza*» (26,56%) y valóricos como «*responsabilidad*» y «*justo*» (11,98%). Nuevamente, los estudiantes de la institución privada enfatizan los aspectos valóricos de los profesores en comparación a los estudiantes de la universidad pública, quienes otorgan mayor relevancia a los atributos pedagógicos.

En términos específicos, los rasgos positivos mayormente

atribuidos a los profesores (Tabla 3) apuntan a las habilidades relacionales, confianza, apoyo, compromiso y motivación durante su desempeño docente.

Al identificar rasgos negativos en los profesores de EF (Tabla 4), sobre un total de 95 respuestas obtenidas, se enfatizan los atributos pedagógicos (54,74%) sobre aquellos de carácter valórico (5,26%) y personal (40%), éstos últimos mostrando una alta dispersión de respuestas. En este aspecto, se aprecia que los aspectos valóricos negativos tienen una incidencia menor que los factores pedagógicos en ambas universidades.

Entre los rasgos negativos mayormente atribuidos al profesor de EF se encuentran (ver Tabla 5) la monotonía de los trabajos (aspecto pedagógico) y conductas como la pereza y conductas sexuales impropias («aprovechador», «miraba con otros ojos a las niñas»).

Categoría: Percepción de un buen profesor de educación física

En base a un total de 204 respuestas obtenidas (Tabla 6), los rasgos deseables en el profesor de EF apuntan a la Formación Actitudinal (74,02%) con mayor énfasis en la universidad privada (70,27% de las características mencionadas) que en la universidad pública (56,96%) asociándose a aspectos como la empatía, humanidad, horizontalidad, motivación y entusiasmo. En segundo lugar, se valora la Formación Procedimental (18,63%), con mayor énfasis en la universidad pública (29,70%) que en la universidad privada (21,62%) apareciendo como los rasgos menos relevantes aquellos referidos a la Formación Conceptual (7,35%) en ambas universidades (13,3% para la universidad pública y 8,11% para la universidad privada).

De tal forma, se visualiza que los sujetos consideran que la dimensión actitudinal es lo principal en su formación, infiriéndose la necesidad de profesores que actúen en función de los valores que asume por sobre sus competencias metodológicas y teóricas para, de esta forma, lograr los objetivos educativos: «Una persona que se preocupa porque todos aprendan y trata de sacar lo mejor de sus alumnos».

En términos concretos, los rasgos actitudinales apuntan a elementos referidos al apoyo hacia el alumno («Es el que te escucha, te ayuda a la hora de tener dificultades y te anima a ser mejor»), habilidades sociales a nivel personal («Un profesor que es exigente pero que entiende el contexto y condición de cada uno de sus alumnos y que tiene una relación cercana») y práctico en la clase («Un profesor con buen tono, esto quiere decir no gritar, motivador, que siempre esté ahí para apoyarte y ayudarte a superar el problema o dificultades que se te presentan»), para así generar aprendizajes transversales en el alumno: «El buen profesor de EF es el que además de enseñar a hacer deporte y tener una vida sana enseña lecciones de vida y debería ser el profesor más completo para enseñar por medio del deporte otras materias».

Se valora la integración teórico-práctica y, dentro de ello, la diversidad de recursos pedagógicos («Un buen profesor de EF es aquel que conoce lo que enseña a los alumnos, aquel que prepara sus clases y las ejerce con todas las ganas posibles. Un buen profesor de EF trata de hacer sus clases entretenidas para motivar a sus alumnos») y técnicos («Que entrega conocimiento sobre cómo mejorar gradualmente»).

Categoría: Dimensión expectativas laborales

Respecto a las expectativas del alumnado sobre su ámbito de ejercicio profesional, los resultados muestran que la mayoría espera ejercer en el ámbito escolar (65,30%), tendencia que se muestra con mayor énfasis en la universidad privada (77,80%) que en la universidad estatal (62,50%). La segunda preferencia laboral en ambas universidades es el entrenamiento deportivo (20,40%) siendo los ámbitos laborales con menor expectativa de los futuros profesores la actividad física y salud (8,15%) y la docencia universitaria (6,12%), ambas con mayor énfasis en la universidad estatal sobre la universidad privada; en ésta última, resulta llamativo que ningún alumno proyecta su profesión hacia el ámbito universitario (docencia o investigación).

La alta preferencia por el ejercicio pedagógico tiende a explicarse por los beneficios e impacto atribuidos a la labor del docente, los cuales incluyen la generación de cambios sociales («me gusta la pedagogía para cambiar el mundo a través de la enseñanza»), educativos («hacer un cambio en la educación, transmitir mis conocimientos») y en la vida de los alumnos («Profesor de escuela... creo que los niños son la base de todo, ellos tienen que tener una buena base para que sean una excelente persona cuando sean adultos»). Por otra parte, la predilección por la pedagogía también responde a concepciones propias de la carrera («uno siempre se prepara para enseñar»), habilidades personales («siento que enseñar es lo mío»), deseos orientados hacia el logro personal («me gusta aprender y enseñar lo aprendido») y el acompañamiento del alumnado («mi sueño es estar a cargo de un curso hasta entregarlos en 4º medio»).

En el ámbito deportivo resaltan la posibilidad de obtener logros en un tiempo breve («me gusta el trabajo de alto rendimiento mediante planificación anual y buscar resultados a corto plazo») y las características asociadas a dicho ámbito («me gusta la disciplina que requiere el alto rendimiento»).

Tabla 3

Rasgos positivos atribuidos a los profesores de EF

Factores personales (N=118)	Factores pedagógicos (N= 51)	Factores valóricos (N=23)
Motivador (33,89%)	Enseña/explica bien (23,53%)	Respetuoso (30,43%)
Comprometido (11,86%)	Organizado (19,61%)	Responsable (26,09%)
Confiable (11,86%)	Con conocimientos (9,8%)	Empático (17,39%)
Sociable/relación (8,47%)	Vocación (9,8%)	Otros (26,09%)
Otros (33,92%)	Otros (37,26%)	

Tabla 4

Rasgos negativos atribuidos a los profesores de EF

Factores personales (N=38)	Factores pedagógicos (N= 52)	Factores valóricos (N=5)
Mal genio (18,42%)	Flojo/sin interés (21,15%)	Aprovechador (60%)
Desmotivado (18,42%)	Da demasiado tiempo libre (19,23%)	Irrespetuoso (40%)
Falta de carácter (7,9%)	Rutinario/ no creativo (13,46%)	
Poca disposición (7,9%)	Poco didáctico (9,62%)	
Otros (52,64%)	Otros (36,54%)	

Tabla 5

Atributos asociados al docente de EF: síntesis general, atributos positivos y negativos

	General	Positivos	Negativos
Personales	58,42%	61,46%	40%
Pedagógicos	30,19%	26,56%	54,74%
Valóricos	11,39%	11,98%	5,26%

Tabla 6

Características deseables en el profesor de EF

	Formación actitudinal (N= 151)	Formación procedimental (N=38)	Formación conceptual (N= 15)
Motivador (25,17%)	Organizado (18,42%)	Maneja conocimientos (60%)	
Sociable (12,58%)	Flexible (15,79%)	Da buena información (13,33%)	
Preocupado por alumnos (11,26%)	Explica actividades (13,16%)	Enseña lo necesario (13,33%)	
Confiable (6,62%)	Clase entretenidas (13,16%)	Otros (13,33%)	
Otros (44,37%)	Otros (39,47%)		

Discusión

Los resultados obtenidos permiten sostener que los procesos de formación de los estudiantes están fuertemente influenciados por su experiencia en los procesos formativos de pregrado, corroborando lo planteado por Barros, Gomes, Pereira y Batista (2012). De tal forma, las buenas experiencias como alumnos de la clase de EF facilitan la valoración positiva de la asignatura apareciendo el profesorado como el principal responsable de generar experiencias gratificantes (Abasolo et al., 2013).

A partir de ello, al iniciar su formación profesional, los estudiantes ingresan con un paradigma respecto a cómo desean ser enseñados y cómo pretenden enseñar y, asimismo, con un repertorio de conductas y habilidades personales que caracterizan su desempeño en el proceso educativo.

Así, es posible plantear una percepción del rol del profesor, por parte de los futuros docentes, que valora principalmente los atributos personales del profesor, aspirando a una enseñanza que enfatice la dimensión actitudinal en su proceso formativo y con proyecciones al ejercicio docente en el ámbito escolar de aula.

El énfasis de los alumnos en las cualidades personales del docente, sobre otros de carácter metodológico y teórico, reflejan que parte importante de los objetivos educativos recaen en dicha dimensión. Al respecto, la evidencia sostiene que las características más valoradas de los profesores de EF son saber trabajar en equipo, ser flexibles y adaptados al contexto para obtener un aprendizaje significativo empleando metodologías activas, dinámicas y reflexivas que revelen altos niveles de motivación docente (Baena & Granero, 2012; Cañabate, Tesouro, Puiggali & Zagalaz, 2019).

Asimismo, la alta asociación del buen profesor con atributos personales evidencia un énfasis en el ser sobre el saber y el hacer y, con ello, el privilegio por modelos personalistas de formación que apuntan a favorecer el desarrollo del futuro docente permitiendo un mejor desempeño laboral. Ello coincide con lo planteado por Villarroya y Bruna (2017) referido a la importancia de competencias transversales en el ejercicio docente, y con los planteamientos de Cárcamo (2012) y Moreno y Cervelló (2003) quienes enfatizan el aspecto relacional y características personales ligadas a la alegría y habilidades sociales.

Junto a la labor del profesor, los aprendizajes obtenidos y la organización institucional también actúan como factores relevantes para la buena valoración de la clase de EF si es que ello permite, justamente, formar buenos docentes. Por ello, Valencia y Lizandra (2018) plantean la necesidad de formar docentes de EF a partir de una educación basada en valores y atención a la diversidad basadas en metodologías adaptadas a las características del alumnado.

En ese contexto, según López, Pérez, Manrique y Monjas (2016), existen barreras de formación profesional del profesorado de EF que derivan en que los mismos docentes no puedan construir una asignatura que utilice todo su potencial educativo para generar bienestar integral en el individuo y mayor responsabilidad en los procesos de transformación y mejora social. Ello obedecería a que este discurso aún es minoritario y poco visible frente a una perspectiva dominan-

te basada en una visión tecnocrática y reproductora de contenidos (Moreno & Poblete, 2015).

Por ello, las instituciones formadoras de profesores debiesen considerar el trabajo de crecimiento personal como un determinante para el sello profesional de los docentes que esperan formar, explicitando este aspecto en sus modelos de formación, más aún considerando el proceso de revisión y reconstrucción del sistema educativo (Rodríguez-Gómez, Del Valle & De la Vega, 2018). Así, se necesita desarrollar modelos que faciliten la elección de la institución en forma acorde al interés y percepciones de rol de los alumnos y, por otra parte, responda a las expectativas y necesidades formativas implementando una docencia satisfactoria para el alumnado.

Según Zandoná y Silva-Carneiro (2018) este paso de un modelo educativo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje implica cambios didácticos y nuevos desarrollos curriculares que modifican el rol docente y el proceso formativo para responder a las demandas educativas de la sociedad. De tal forma, se pretende estimular en el profesorado la responsabilidad en la mejora de calidad de la docencia, trascendiendo el rol de mero transmisor de información hacia roles ligados a la facilitación del conocimiento (Zapatero et al., 2018).

A partir del reporte de los participantes se requiere, siguiendo lo planteado por López et al. (2016), que la formación del profesorado de EF tenga un enfoque más competencial y práctico de lo que ha tenido tradicionalmente, entendiendo que una competencia implica la aplicación integrada de las capacidades básicas del saber, saber hacer, saber ser y saber estar. En tal sentido, Loya (2008) plantea necesario que en los modelos formativos exista mayor claridad del significado del «saber ser un profesor» dentro de un contexto social para generar competencias adecuadas a éste. Ello cobra especial relevancia cuando se alude a conductas problemáticas tales como el «*mirar con otros ojos a las niñas*», conducta inadecuada en lo personal y profesional y que refleja, probablemente, una visión de género necesaria de abordar en la formación profesional ligada al ser del profesor.

Así, se hace necesario que la formación de profesores de EF incluya y explicita el desarrollo de aspectos personales y profesionales en los modelos de formación y plan curricular como determinantes para el sello profesional de los docentes que esperan formar. Según Paez y Hurtado (2019), la formación docente es una acción histórica, contextual y situada en donde la formación puramente transmisora y reproductora de contenidos resulta menos efectiva para lograr una comprensión profunda y desarrollo de capacidades sociales que permitan una mirada integradora y contextualizada que incluya a los diferentes actores del proceso educativo.

Por ello, de acuerdo a lo planteado por Carreño et al. (2019), la formación docente no debe apuntar solamente a entregar herramientas al profesor para ejercer su labor, sino también un contexto que le permita leer la realidad sociocultural para anticiparse a las necesidades de cambio, adaptación y transformación social promoviendo, de esta forma, alumnos formados en el amplio sentido de la palabra educación.

Conclusiones

Los resultados obtenidos evidencian la existencia de una dualidad paradigmática en la concepción del rol docente en EF por cuanto se observa una concepción personalista del movimiento por cuanto el rol docente tiende a mirarse desde una perspectiva individual ya sea centrada en las características del profesor como en los efectos del proceso de enseñanza sobre el alumno (desarrollo integral, calidad de vida), predominando una mirada centrada en el/los sujeto/s. Por ello se tienden a enfatizar elementos individuales del docente como el ser motivador, comprometido, confiable y sociable para, desde ahí, implementar el proceso de enseñanza de forma satisfactoria a partir, entre otros aspectos, de un adecuado vínculo profesor-alumno dando espacio a una visión relacional del proceso educativo.

Por otra parte, y a raíz de lo anterior, se observa la concepción del docente como un facilitador para que el alumno genere su propia visión e interpretación de una realidad contextualizada, diversa y cambiante, permitiendo su adaptación e integración a ésta, bajo supuestos cognitivistas y ecológicos que caracterizan el paradigma constructivista de la educación (Alarcón, Cardenas, Pinar, Miranda & Ureña, 2010). De tal forma, corroborando lo planteado por Brasó y Torredabella (2018), los resultados evidencian también el privilegio de un enfoque formativo y emancipador en tanto se aspira a una enseñanza reflexiva que fomente la autonomía y el cambio social.

El presente estudio permite conocer la percepción del alumnado respecto a su futura labor lo cual facilita la orientación del rol profesional en el perfil de egreso que manifiestan las universidades a la cual pertenecen los estudiantes participantes, esperándose adaptaciones de planes y cursos a las necesidades, contextos y preferencias profesionales de los alumnos que reduzcan las diferencias entre las visiones de alumnos y docentes respecto a las competencias requeridas en la labor del profesor de educación física (Cañadas et al., 2019).

En términos de limitaciones de trabajo, el presente estudio trabaja con una muestra reducida de sujetos dificultando la generalización de resultados requiriéndose de estudios que presenten mayor representatividad acerca de la población estudiada. Asimismo, no se consideraron variables asociadas a la eventual influencia de la experiencia escolar (por ejemplo, la dependencia administrativa del colegio y tipo de educación física recibida) y otras variables demográficas tales como el sexo, nivel socioeconómico y años de experiencia escolar.

Futuros estudios podrían analizar la evolución de la percepción del rol docente que presentan los alumnos al ingreso y egreso de su proceso de formación profesional con el fin de analizar la influencia del proceso educativo en la imagen del rol docente, la consistencia de la percepción inicial del rol docente o bien la dirección de las eventuales variaciones. Asimismo, podría analizarse el rol de diversas variables demográficas en la percepción del rol docente. Finalmente, podría realizarse el mismo estudio con docentes de los futuros profesores a fin de analizar con qué concepto intencionan el proceso de enseñanza-aprendizaje así como el grado de compatibilidad entre su visión y la presentada por los alumnos.

Referencias

- Abasolo, S., Pradenas, O., Sánchez, H. & Lara, F. (2013). *Cuáles son las características que debe tener un profesor de Educación Física, según los alumnos de primer año de la Carrera Educación Física de la Universidad de Playa Ancha*. Tesis para optar al Título Profesional de Profesor de Educación Física. Valparaíso, Universidad de Playa Ancha.
- Alarcón, F., Cardenas, D., Pinar, M., Miranda, M. & Ureña, N. (2011). La concepción constructivista como modelo explicativo del aprendizaje en los deportes de equipo. *Universitas Psychologica*, 10(2), 489-500. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy10-2.ccme>
- Baena, A. & Granero, A. (2012). Competencias profesionales en Educación Física y necesidades educativas. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 105-109.
- Barros, I., Gomes, P., Pereira, A. & Batista, P. (2012). Experiências prévias na (re)configuração da identidade profissional: um estudo com estudantes estagiários de educação física. *Ágora para la EF y el Deporte*, 14(3), 303-319.
- Bernardes, P. & Ferro, E. (2016). O perfil do professor de educação física na perspectiva dos alunos em formação inicial. *Ágora para la EF y el deporte*, 18(2), 151-166.
- Brasó, J. & Torredabella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462. Doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Cancela, J. & Ayan, C. (2010). Profile and working expectations of Spanish physical education university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2487-2491. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.358
- Cañabate, D., Tesouro, M., Puiggali, J. & Zagalaz, M. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 35, 47-53.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. & Castejon, F. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 35, 284-288.
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 105-119.
- Carreiro da Costa, F., Gonzalez, M. & Gonzalez, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes* 29, 251-257.
- Carreño, J., Díaz, A., López, S. & Martín, J. (2019). ¿Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación?. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 36, 3-8.
- Fügedi, B., Capel, S. & 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 & Exercise*, 11(1), 1-18. Doi: 10.14198/jhse.2016.111.01
- Gallardo, F. & Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante la práctica en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas*

- vas *Tendencias en Educación Física y Deportes*, 29, 258-263.
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>.
- Gómez, M., Ruiz, F. & García, M. (2007). Opinión del alumnado universitario y de Educación Secundaria Postobligatoria sobre las clases de Educación Física recibidas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 12, 58-61.
- Gonçalves, I. Lemos, F., Corrêa, D. & Toro, S. (2014). Formación de profesores en educación física en Brasil: comprensión de estudiantes novales de la Universidad Federal de San Carlos. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 87-103. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400006>
- Gutiérrez, M., Domenech, C. & Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 39-52. Doi: 10.5232/ricyde2007.00804
- Kovac, M., Sloan, S. & Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299-323. Doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X08095668>
- Krippendorff, K. (1986). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- López, V., Pérez, D., Manrique, J. & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 29, 182-187.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Moreno, J. & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Revista Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 21, 345-362.
- Moreno, A., Sicilia, A. & Águila, C. (2003). Percepción de los futuros maestros especialistas en educación física sobre su carrera y su futuro profesional. *Habilidad Motriz*, 16(11), 15-27.
- Moreno, A. & Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 28, 291-296.
- Paez, J. & Hurtado, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 35, 61-66
- Pazo, C. & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.
- Poblete, F., Linzmayer, L., Matus, C., Garrido, A. & Flores, C. (2018). Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física hacia sus profesores. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 33, 143-147.
- Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S. & De la Vega, M. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 34, 383-388.
- Romero, C., Zagalaz, M., Romero, M. & Martínez, E. (2011). Importancia de las competencias profesionales de los Maestros en Educación Física expresadas por los estudiantes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 62-68.
- Simion, G. & Mihaila, I. (2009). A new university paradigm for interdisciplinary teaching within the faculty of physical education and sports. *Journal of Physical Education and Sport*, 22(1), 1-3.
- Sosa, F. (2010). Las competencias básicas desde la educación física en la enseñanza secundaria obligatoria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 15, 81-96.
- Sympas, I. & Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59.
- Urra, B., Fehrenberg, M., Muñoz, M., Matheu, A. & Reyno, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 159-166.
- Valencia, A. & Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 34, 230-235.
- Villarroel, V. & Bruna, D. (2017). Competencias Pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: Un estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10, 75-96. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>
- Villaverde, E., González Baleiro, M. y Toja, B. (2017). El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia. *Sportis Science Journal*, 3(2), 286-302- Doi: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1909>
- Villaverde, E., Romero, O., Toja, B., Fernández-Villarino, N. y González Baleiro, M. (2018). Concepciones del alumnado en formación inicial, del profesorado en ejercicio y de los formadores de formadores sobre lo que significa ser un buen profesor de educación física. *Egitania Siciencia, Número Especial Edition SIEFLAS*, 57-68.
- Vizuet, M. (2005). Profesor de educación física europeo. Perfil profesional y niveles de competencia. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2, 67-92.
- Zandoná, A. & Silva-Carneiro, F. (2018). Reflexões acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 34, 337-342.
- Zapatero, J., Campos, A. & González, M. (2018). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 251-267. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52235>
- Zaragozá, J. & Martínez, A. (2018). Conectando teoría y práctica profesional en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 420, 39-57.