



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufgrs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Hortigüela Alcalá, David; Pérez Pueyo, Ángel; Fernández Río, Javier
ENTENDER Y ENSEÑAR LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL
PROFESORADO: ESTUDIO DE CASO EN ESPAÑA Y COSTA RICA
Movimento, vol. 22, núm. 4, octubre-diciembre, 2016, pp. 1049-1061
Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115349439003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ENTENDER Y ENSEÑAR LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: ESTUDIO DE CASO EN ESPAÑA Y COSTA RICA

*COMPREENSÃO E ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES: ESTUDO DE CASO NA ESPANHA E COSTA RICA*

*UNDERSTANDING AND TEACHING PHYSICAL EDUCATION IN TEACHER'S
INITIAL TRAINING: A CASE STUDY IN SPAIN AND COSTA RICA*

David Hortigüela Alcalá*, Ángel Pérez Pueyo, Javier Fernández Río*****

Palabras clave

Educación física.
Competencia
profesional.
Enseñanza.
Investigación
cualitativa.

Resumen: El estudio contrasta cómo se aborda la Educación Física (EF) en la formación inicial del profesorado (FIP) en España y Costa Rica. Participaron 81 estudiantes, 43 de España y 37 de Costa Rica, y dos de sus profesores. Se utilizó un enfoque cualitativo con tres instrumentos: análisis de guías docentes, grupos de discusión y entrevistas. Se analizaron tres categorías: a) concepción de la EF, b) contribución a las demandas socioeducativas de la EF y c) vinculación con el contexto profesional de la actividad física. Los resultados muestran que en España se orienta la asignatura hacia la EF escolar, mientras que en Costa Rica se abordan contenidos vinculados al ámbito físico. Los alumnos españoles valoran positivamente desarrollar aspectos docentes, mientras que en Costa Rica lo consideran inconexo. El estudio concluye que los modelos sociales y culturales de los países inciden directamente en la forma de enseñar la EF en la FIP

Palavras-chave

Educação Física.
Competência
profissional.
Ensino.
Pesquisa qualitativa.

Resumo: Este estudo compara o modo como a Educação Física (EF) é abordada na formação inicial de professores (FIP) na Espanha e na Costa Rica. Participaram do estudo 81 alunos (43 e 37 respectivamente) e dois professores. Utilizaram-se três instrumentos: análise de guias de ensino, grupos de discussão e entrevistas. Foram analisadas três categorias: a) o projeto da EF, b) a contribuição para as demandas socioeducativas da Educação Física e c) as ligações com o contexto profissional na área da atividade física. Os resultados mostram que na Espanha a disciplina é mais orientada para a Educação Física Escolar, enquanto na Costa Rica são abordados conteúdos relacionados com a preparação física. Os estudantes espanhóis apreciam desenvolver aspectos educacionais, enquanto na Costa Rica consideram esse aspecto pouco coerente. O estudo conclui que os modelos sociais dos países afetam a forma de ensinar a Educação Física na formação inicial dos professores.

Keywords

Physical education.
Professional
competence.
Teaching.
Qualitative research.

Abstract: The study compares how Physical Education (PE) is addressed during initial teacher training (ITT) in Spain and Costa Rica. Participants included 81 students from both countries – 43 and 37 respectively – and two of their teachers. A qualitative approach was used, including analysis of teaching guides, discussion groups, and interviews. Three categories were analyzed; A) PE views, b) contribution to the social-educational demands of PE; and c) links with the professional context in the field of physical activity. The results show that the discipline is oriented towards school PE in Spain, while content related to the physical area is addressed in Costa Rica. Spanish students greatly appreciate developing teaching aspects while in Costa Rica they consider these as unrelated. The study concludes that social and cultural models in both countries directly affect how PE is taught during ITT.

* Universidad de Burgos. Burgos,
Espanha.
E-mail: dhortiguela@ubu.es

** Universidad de León. León, Espanha.
E-mail: angel.perez.pueyo@unileon.es

*** Universidad de Oviedo. Oviedo,
Espanha.
E-mail: javier.rio@uniovi.es

Recebido em: 06-11-2015
Aprovado em: 18-07-2016



1 INTRODUCCIÓN

En la actualidad son varias las experiencias que han mostrado el potencial del área de Educación Física (EF) escolar para fomentar la motivación del alumno hacia el aprendizaje y la adherencia a la práctica de actividad física (PALMER; BICURA, 2014; PAN, 2014). Sin embargo, si no se delimitan procesos de enseñanza adecuados, significativos y coherentes, se pueden generar en el alumnado sensaciones contrarias de frustración en la práctica y desmotivación hacia la materia (DUNCAN; BELLAR, 2015).

La calidad docente depende en gran parte de la formación que reciban los futuros maestros de EF, lo que otorga una gran importancia a la Formación inicial del Profesorado (FIP). Ésta es diferente en función de variables como la tipología de la facultad, la metodología docente, las competencias a desarrollar y la propia concepción que se tenga sobre los fines de la asignatura (ÁVILA DA COSTA, MCNAMEE; LACERDA, 2015). La indeterminación semántica existente sobre el propio término de la materia y sus conceptos asociados (actividad física, ejercicio físico, gimnasia, deporte, etc) precisa acordar cuáles son las competencias docentes del futuro educador físico, independientemente de la comunidad, contexto o lugar en el que desarrolle su labor (BUKOWSKY; FAIGENBAUM; MYER, 2014). Sin embargo, algunos estudios (PRITCHARD *et al*, 2014) muestran cómo, entre las múltiples orientaciones y posicionamientos existentes, dos son los que marcan los extremos: a) el que entiende al maestro de EF como aquel que debe mejorar los niveles de condición física para paliar enfermedades asociadas (obesidad, problemas cardiorrespiratorios, osteomusculares, etc.), y b) el que considera que la EF va más allá del mero trabajo físico y motriz, no siendo el movimiento un fin en sí mismo sino un medio para conseguir otra serie de valores asociados. En este sentido, Standal, Moen y Moe (2014) comentan que es imposible que desde los agentes externos se nos tome en consideración mientras los propios profesionales no tengamos claro cuál es la idiosincrasia de la materia y los mecanismos bajo los cuáles tiene que ser enseñada.

Por ello, si como establece Kirk (2013) existen otros ámbitos sociales y laborales encargados de la mejora del plano fisiológico, nuestro posicionamiento debería orientarse hacia desarrollar el potencial educativo que emana de la EF, tratando de responder a la pregunta de qué aprende el alumno en las clases (LUND, 2013).

Es aquí donde entra en juego el rol que han de tener las pedagogías y las didácticas de la EF y el deporte, asignaturas en muchos casos poco valoradas en las facultades de deporte y en las que se abordan conceptos verdaderamente dispares (PILL; PENNEY; SWABEY, 2012). En este sentido, es fundamental que el alumnado adquiera en las clases de didáctica y metodología de enseñanza de la EF los recursos necesarios para desarrollar con garantía su futuro desempeño profesional (HORTIGÜELA; PÉREZ-PUEYO; FERNÁNDEZ-RÍO)¹. Karp *et al*. (2014) indican que solamente si desde la FIP se realizan procesos de enseñanza de la EF bajo criterios comunes, coherentes y de aplicación directa al aula, mejorarán los resultados en los centros educativos y se equipará su status al resto de materias; además de ser útiles para aplicarlos a otros contextos (recreación, tiempo libre,..) (WARD; AYVAZO; LEHWALD, 2014). En este sentido, no sólo se aumentará la motivación del alumnado, sino se conseguirá que la conexión universidad-escuela ayude a no reproducir modelos pedagógicos tan tradicionales (GANO-OVERWAY; GUIVERNAU, 2014).

¹ HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Ángel; FERNÁNDEZ-RÍO, Javier. Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos Educativos*, n 19, p. 27-43. En prensa.

Aunque los modelos de enseñanza varían en función del lugar y de los factores sociales asociados, parece inexcusable reflexionar sobre el tratamiento real que se otorga a una materia con tanta relevancia en el desarrollo psicoevolutivo del individuo. Bajo esta necesidad en el marco de la FIP, los principales aportes de este estudio son el contraste entre dos asignaturas equivalentes de diferentes continentes (España y Costa Rica) fundamentándose en las competencias de las asignaturas y las valoraciones de alumnos y docentes; y, gracias a un enfoque cualitativo, conocer la dimensión que alcanza la materia de EF y su rol en el ámbito curricular y social.

Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación es contrastar la manera en la que se aborda la EF en la FIP en función de los fines y las demandas sociales y profesionales establecidas en España y Costa Rica. Para ello, se emplean tres categorías de estudio: a) concepción de la EF, b) contribución a las demandas socioeducativas de la EF y c) vinculación con el contexto profesional del ámbito de la actividad física.

2 MATERIAL Y MÉTODOS

2.1 Participantes

Participaron 81 estudiantes universitarios de España y Costa Rica. 43 (26 chicas y 17 chicos) cursaban la titulación de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Burgos (España), con una edad media de 20.13 ± 1.83 años, mientras que 37 (20 chicos y 17 chicas), con una media de edad de 21.57 ± 1.56 años, cursaban la titulación de Bachillerato en Ciencias del Movimiento Humano de la Escuela de EF de la Universidad de Costa Rica. Los dos profesores que impartían ambas asignaturas también accedieron a participar. Los dos son doctores, el español tiene una edad de 30 años y una experiencia en el ámbito universitario de cinco, mientras que el costarricense tiene 43 y una experiencia de 12 años.

2.2 Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos diferentes para la recogida de información. Las preguntas que constituyen cada uno de los instrumentos utilizados se han estructurado a partir de las tres categorías del estudio, obteniendo una mayor especificidad de los datos (JOHNSON; BERGREN; WESTBROOK, 2012).

Análisis de guías docentes. Se han analizado las competencias a desarrollar reflejadas en sus guías docentes: EF y su Didáctica (EDF) de la Universidad de Burgos (España), de carácter obligatorio, con ocho créditos ECTS y que se imparte en el segundo curso y Métodos de Enseñanza en EF (MEF) de la Escuela de EF de la Universidad de Costa Rica de carácter también obligatorio, con seis créditos teórico-prácticos y se imparte en el tercer curso. Se utilizaron varios indicadores para el registro de la información (cuadro 1). Ésta fue recogida por escrito de cada uno de los ítems, contrastando cada indicador en los apartados de las dos guías. Aunque éstas no tienen la misma estructura, sí que se reflejan las competencias, metodología y evaluación empleadas, lo que favorece la extracción de datos sobre elementos comunes de dos materias vinculadas a la docencia en EF. Se buscaba la vinculación de los criterios más teóricos con las valoraciones reales que hacen los implicados en las asignaturas.

Cuadro 1 - Indicadores empleados para el análisis de las guías docentes.

1. Qué funcionalidad se le otorga a la EF como materia
2. Nivel de importancia, funcionalidad y aplicabilidad de la EF
3. Vinculación de competencias de la materia con el contexto social
4. Enfoque que se le da a la EF para la mejora del plano educativo
5. Nivel de relación existente con las competencias de un futuro docente
6. Relación de la materia con otros contextos profesionales del ámbito corporal y deportivo

Fuente: elaboración propia

Grupos de discusión. Se desarrolló uno con los alumnos de cada una de las asignaturas de los dos países, utilizándose un guión semiestructurado para recabar la información de los grupos (cuadro 2). Los dos grupos de discusión, realizados de manera independiente, se enfocaron bajo la técnica de generación de subgrupos para fomentar debates participativos. De este modo, se formaron agrupamientos de 4-6 personas, asignando un portavoz encargado de recoger las valoraciones de todo el grupo sobre cada una de las cuestiones y transmitir las en voz alta. Este proceso, realizado por cada uno de los dos subgrupos en cada grupo de discusión de las dos asignaturas, fue lo que permitió a los investigadores recoger la información sobre cada una de las cuestiones y posteriormente someterla a las técnicas de triangulación, depuración y saturación (TORTORELLA; VIANA; FETTERMANN, 2015). Esto supone ir más allá del propio ámbito teórico a través de la vinculación con la realidad práctica de dos países diferentes, a través de la voz a sus participantes, enriqueciendo de este modo el proceso (JONES; JONES, 2013).

Cuadro 2- Guion básico utilizado para el grupo de discusión final con los alumnos.

- ¿Por qué consideráis que es importante la asignatura que habéis cursado?
- ¿Creéis que se valora lo suficiente dentro del ámbito escolar? ¿Por qué?
- ¿Qué aporte como posibles futuros educadores físicos podéis hacer al ámbito social?
- ¿Consideráis que la visión que tiene la sociedad sobre la EF es positiva? ¿Por qué?
- ¿Es el rol de maestro de EF la mejor salida profesional que deriva de la EF?
- ¿En la asignatura se han fomentado las competencias docentes? ¿En qué medida las habéis adquirido?

Fuente: elaboración propia

Entrevistas. El tercer instrumento fue la entrevista semiestructurada realizada a los profesores al finalizar las asignaturas (cuadro 3). Se abordaron cuestiones vinculadas al enfoque utilizado en la materia, en función de su concepción y del rol social de la misma. Estas entrevistas permitieron comprobar el grado de coherencia existente respecto a lo que se obtuvo en las guías docentes y las valoraciones del alumnado tras su experiencia. Además, se analizó el grado de acuerdo en las estrategias docentes empleadas, en función de la percepción que cada docente tenía sobre la docencia en la EF. Este hecho permite ahondar en qué medida inciden los aspectos sociales y culturales de cada uno de los dos países.

Cuadro 3- Guion básico utilizado para la entrevista semiestructurada a los docentes.

¿Por qué crees que es importante esta materia dentro del plan de estudios?

¿Es el rol docente una de las mejores salidas profesionales en el país? ¿Por qué?

¿Es ponderado el peso que se le otorga en el currículo a la EF en comparación con otras materias?

¿Fomentas estrategias metodológicas activas aplicables en el aula de primaria?

¿Desde el profesorado universitario se le da el peso suficiente a la didáctica de la EF? ¿Por qué?

¿Consideras que ha cambiado la valoración del alumno antes y después de haber cursado la asignatura? ¿En qué?

Fuente: elaboración propia

3 DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

La investigación se ha estructurado en cinco fases bien diferenciadas:

Fase 1. Estructuración del estudio y planificación del cronograma de intervención: El estudio surge tras la concesión de una ayuda a un investigador español para realizar una estancia de investigación en Costa Rica. Se constató la utilidad y el aporte de una investigación que, a través de un enfoque cualitativo, analizase la forma de trabajar en dos asignaturas que forman a futuros docentes de la materia. La estancia fue de tres meses, julio, agosto y septiembre de 2015.

Fase 2. Análisis de las guías docentes de las asignaturas: el análisis previo de la guía docente de la asignatura costarricense, junto con una breve explicación por parte del responsable del trabajo que se desarrollaba, permitió realizar un análisis comparado sobre los aspectos formales que dan identidad a ambas asignaturas. Se analizaron los apartados comunes de las mismas: objetivos, competencias, metodología, relación de tareas a carga horaria, sistema de evaluación empleado y bibliografía. La información recabada permitió, ya en Costa Rica, analizar las diferencias de enfoque existentes entre ambas.

Fase 3. Grupo de discusión y entrevista con el docente de EFD: tras impartirse en España la asignatura de EFD se llevó a cabo el grupo de discusión con los alumnos y la entrevista final con el docente responsable. El grupo formado 43 participantes se subdividió en grupos de 4-6 personas, delimitando un portavoz para responder a las seis preguntas realizadas. Tuvo una duración de 90 minutos y desde el inicio se comentó al grupo la importancia que tenían sus respuestas para la investigación. La sesión fue grabada en vídeo para una mejor recapitulación de los datos tras su visionado. Se garantizó el anonimato de sus respuestas. En una sesión posterior, se realizó la entrevista con el docente de la asignatura de EFD. Tuvo 45 minutos de duración y fue registrada en audio. Se buscó profundizar en la temática del estudio con el fin de llegar a una conversación reflexiva y en un ambiente distendido (ANYAN, 2013).

Fase 4. Llegada a Costa Rica y realización del grupo de discusión y entrevista al docente de MEF: una vez en Costa Rica, se procedió a tener un encuentro con el docente responsable. Es preciso destacar que el investigador ya conocía el centro costarricense por visitas en años anteriores, por lo que existía un clima de confianza y de relación con el profesorado. Tras explicarle al docente detalladamente el proceso llevado a cabo hasta el momento, se observaron una serie de clases y talleres, y se llevó a cabo el grupo de discusión

con los alumnos, generando las técnicas de debate utilizadas en la asignatura de España y utilizando la misma estructura y duración a la hora de proceder. Antes del regreso a España se realizó la entrevista con el docente, siguiendo el mismo procedimiento que con el profesor español. El profesor costarricense manifestó un interés elevado por conocer los resultados del estudio para mejorar en la asignatura.

Fase 5. Regreso a España, valoración del proceso y análisis de la totalidad de datos por los investigadores: tras regresar a España, se transcribieron y volcaron todos los datos obtenidos al programa de computación de análisis de texto y se analizaron los datos. Además, se reflexionó de manera profunda sobre los fines del estudio, el procedimiento llevado a cabo y su adecuación al objetivo delimitado.

3.1 Análisis empleado

Se ha empleado un enfoque cualitativo para conocer de manera profunda cuáles son los procesos educativos internos utilizados en ambas asignaturas. Para ello, se vincula la teoría (guías docentes) con la práctica (grupos de discusión y entrevistas), tratando de buscar procedimientos coherentes que permitan comprender la forma de entender y enseñar la EF en los dos países. Para ello fue fundamental conocer en primera persona los contextos reales en los que se desenvuelve la práctica, así como su dimensión social (HALQUIST; MUSANTI, 2010), lo que ha sido posible al estar presente el investigador en ambos países.

La principal fuente de obtención de datos son las valoraciones y experiencias de los implicados en el proceso (COMMANDER; WARD, 2009), alumnos y profesores. Esto permite reflexionar acerca del fenómeno de estudio y cómo las interacciones entre los participantes influyen en los propios propósitos de intervención, centrándose fundamentalmente en modelos interpretativos (CARRIÓN-MARTINEZ; DE LA ROSA, 2013). Se realiza una triangulación entre la información obtenida en los instrumentos de recogida de datos, algo muy positivo al permitir un análisis multidimensional de cada uno de los enfoques empleados (OLIVER-HOYO; ALLEN, 2006). Además, existe un componente multicultural y social elevado en torno a una misma temática, la enseñanza de la EF, lo que otorga más identidad y coherencia a los enfoques cualitativos educativos (AYDIN; TONBULOGLU, 2014).

Con el objetivo de garantizar la confiabilidad, transferibilidad y credibilidad de los resultados, se realizó una codificación de los extractos de textos más significativos en cada uno de los instrumentos, usando para ello los patrones coincidentes cruzados (SALDAÑA, 2009). Los investigadores formaron parte de manera activa en el trabajo de campo, reflexionando a lo largo del proceso sobre la influencia de los acontecimientos. A través de la estructura del modelo de la «Grounded Theory» (STRAUSS; CORBIN, 2002) se articuló la información, agrupándola por ejes temáticos en las categorías generadas mediante una codificación selectiva, abierta y axial.

3.1.1 Generación de categorías y su categorización

Una vez que se transcribieron los datos de cada instrumento utilizado, se volcaron al programa de computación y análisis WEFT QDA. A través de la saturación de textos e ideas coincidentes y el tratamiento de ejes temáticos, se agrupó la información en las tres categorías

iniciales del estudio: 1) concepción de la EF, 2) contribución a las demandas socioeducativas de la EF y 3) vinculación con el contexto profesional del ámbito de la actividad física. Estas categorías son comunes a los tres instrumentos de recogida de datos en los países, utilizándose para estructurar el análisis de los resultados. Éstas se encuentran en relación con el objeto de estudio en función de los contextos estudiados, respetando así los criterios de especificidad y coherencia que debe de tener toda investigación cualitativa (TRAINOR; GRAUE, 2014).

- *Concepción de la EF:* se abordan aspectos relacionados con la manera de enfocar la EF, sus fines educativos y los factores que influyen directamente en su tratamiento escolar.
- *Contribución a las demandas socioeducativas de la EF:* se vincula toda la información relativa a las variables sociales que se relacionan directamente con la EF y cómo afecta a la manera de enseñar la materia y a la predisposición del alumno hacia su aprendizaje.
- *Vinculación con el contexto profesional del ámbito de la actividad física:* se registra toda la información obtenida sobre las salidas profesionales vinculadas al ámbito físico-deportivo en cada uno de los dos países y cómo afecta al enfoque educativo que deriva de las asignaturas de EFD y MEF.

3.1.2 Codificación de instrumentos de recogida de datos

Se utilizan diferentes acrónimos para identificar los extractos de texto con el instrumento de recogida de datos del que proviene. En relación a las guías educativas, se emplea (GEE) para la de España y (GEC) para la de Costa Rica. Respecto a los grupos de discusión, se utiliza (GDE) para el de la asignatura de España y (GDC) para el de Costa Rica. Por último, para las entrevistas a los docentes, se utilizan las siglas (EDE) para España y (EDC) para el profesor de Costa Rica.

4 RESULTADOS

Toda la información extraída de los tres instrumentos de recogida de datos se agrupa en las tres categorías del estudio. Mediante el análisis de patrones cruzados se presentan el número de extractos literales de texto resultantes, mostrándose aquellos más significativos y coincidentes.

4.1. Concepción de la EF: (279 extractos de texto).

Se observa cómo en la guía docente de la materia de EFD figuran un total de seis competencias vinculadas al ámbito docente, mientras que en la guía de MEF solamente dos. Además, en esta última guía, se concibe la EF como un área más vinculada al ámbito deportivo:

Las competencias de la asignatura de MEF son demasiado generales y la concepción que se tiene de la materia está alejada de la docencia de la EF [...]. (GEC).

Llama la atención el contraste existente entre las dos asignaturas, ya que la didáctica se aborda de manera totalmente distinta [...]. La de MEF es bastante más global. (GEE).

Respecto al grupo de discusión con los alumnos, se observa una concepción diferente sobre el enfoque de la EF en el marco escolar, determinada en parte por el rol que desempeña en el currículo de ambos países:

Está bien cursar esta asignatura, ya que aprendemos juegos y nuevas dinámicas para que los estudiantes sean activos [...]. Es importante, ya que normalmente no realizan la actividad física necesaria. (GDC).

Ha sido muy interesante, ya que hemos aprendido que la EF no es solamente saltar, correr o hacer abdominales, sino que existen una gran cantidad de metodologías para que los alumnos se motiven y se relacionen” (GDE).

En relación a la entrevista realizada a los docentes, los dos asumen la relevancia que tiene enseñar “cómo enseñar” EF en la escuela, pero la valoración que desde la administración educativa se hace a la misma deriva en una concepción diferente:

Hice mi tesis doctoral en España y allí se le da mucha más importancia a la materia de EF [...]. Aquí un docente de EF tiene 40 horas lectivas a la semana, lo que hace que sea difícil innovar. Además, en la universidad se investiga más en otras disciplinas que en la didáctica (EDC).

Si tanto nos preocupa el problema de la obesidad y el sedentarismo en los escolares deberíamos de valorar más las investigaciones en el ámbito didáctico. Para ello, todos tendríamos que tener en cuenta cuál es el fin de la EF escolar, algo que no sucede (EDE).

4.2 Contribución a las demandas socioeducativas de la EF: (314 Extractos De Texto)

En las dos guías docentes se abordan aspectos relacionados con la sociedad y el tratamiento de la EF, teniendo la asignatura EFD una visión más argumentada hacia las metodologías activas:

Las competencias de la asignatura, la metodología empleada y la implicación en la evaluación del alumno hacen ver la orientación clara hacia el aprendizaje que se otorga a la materia (GEE).

El tipo de enfoque metodológico empleado en la guía está más orientado hacia el juego y dinámicas de grupo, fundamentalmente utilizando las lecciones magistrales del docente (GEC).

Los alumnos valoran positivamente la materia en relación a la contribución social que se hace desde la misma, siendo los de MEF los que más la relacionan con parámetros fisiológicos:

“Es el profesor de EF el que tiene que trabajar sobre los problemas de falta de movimiento en los escolares y reducir así patologías cardiorrespiratorias, pero la verdad es que la asignatura de EF no se respeta mucho ni en la sociedad ni en los centros educativos” (GDC).

A través de la EF podemos educar en valores y conseguir que los alumnos se escuchen, respeten y acepten sus derrotas [...]. Utilizar la EF como herramienta de trabajo es muy útil, así los alumnos utilizarán el deporte en su tiempo libre (GDE).

Los profesores coinciden en que la EF puede dar mucho a la sociedad, existiendo dificultades en algunas ocasiones para acceder a esas demandas. En este sentido, presentan matices sobre dicha contribución:

Las necesidades de demanda de actividad física por la sociedad son cada vez mayores [...]. Desde la EF podemos conseguir que los alumnos sean más activos y luchar contra ocios cada vez más tecnológicos (EDC).

Se ha demostrado que con la metodología adecuada podemos, desde nuestra materia, conseguir que los alumnos se motiven hacia la práctica, aumenten su autoestima y autoeficacia. Esa es una gran contribución que podemos hacer a la sociedad. (EDE).

4.3 Vinculación con el contexto profesional del ámbito de la actividad física: (336 extractos de texto).

Este es el criterio en el que las guías docentes más difieren, ya que en la MEF se abordan competencias y objetivos vinculados a diversas competencias profesionales y no solamente a los relacionados con el ámbito educativo:

Se observa cómo en la guía hay una relación directa entre lo que se les enseña y la adquisición de habilidades aplicables a diferentes campos como la recreación, organización de eventos [...]. No hay una vinculación directa con el currículo educativo (GEC).

La asignatura se estructura a partir de las orientaciones que se hacen sobre la materia en el currículo de la EF escolar. Se trabajan aspectos vinculados a la programación, metodologías, elementos curriculares o diseño de Unidades Didácticas (GEE).

Existe una relación directa entre el contenido que se aborda en las guías docentes y cómo perciben los alumnos la utilidad de lo aprendido para su desempeño profesional futuro:

Es la asignatura en la que más hemos aprendido sobre cómo programar y realizar propuestas prácticas en el aula. Es importante conocer la legislación, pero sobre todo saber cómo adaptarla a los contenidos de clase [...]. Ahora sabemos que una Unidad Didáctica no es cualquier cosa y que la EF da un montón de posibilidades (GDE).

La asignatura ha sido muy interesante. Hemos aprendido a realizar todo tipo de dinámicas con grupos estudiantiles de edades adolescente [...]. Es importante tener recursos, ya que el campo de la actividad física es muy demandado actualmente y tenemos que estar preparados (GDC).

Los docentes manifiestan que es importante formar al alumno para que sea capaz y competente a la hora de adaptarse al mercado laboral. El docente de Costa Rica asume las limitaciones que tiene ser maestro de EF en la situación actual del país:

No todos los alumnos piensan que la mejor salida profesional es la de ser docente, y es normal, ya que las condiciones aquí no son las de España. La EF está menos valorada y reconocida, además un profesional puede ganar más dinero y vivir mejor dando clases de mantenimiento físico o entrenando grupos (EDC).

La situación laboral para ser maestro de EF o de cualquier otra especialidad es muy complicada [...]. Puede tener una muy buena nota en la oposición y no trabajar. Sin embargo, esto no puede hacer que dejemos de enseñar la importancia que tiene la didáctica y cómo esta es determinante para el desarrollo de una EF escolar de calidad. (EDE).

5 DISCUSIÓN

Se ha comprobado que la manera de enseñar está condicionada por la concepción que se tenga de la EF escolar y las demandas sociales, culturales y profesionales de cada país. Esto repercute en cómo es percibida por los futuros docentes y en los métodos de enseñanza que emplearán en las próximas décadas.

Respecto a la primera categoría del estudio, concepción de la EF, se ha observado cómo en la asignatura de España la relación es más directa con el rol determinante que puede desempeñar en el currículo escolar, algo que no sucede en la de Costa Rica. Esto parece deberse al espacio que ocupa en el marco educativo y a la importancia que se le otorga desde la administración.

Karp *et al.* (2014) indican que para el rigor de la materia, a pesar de los factores socioculturales influyentes, es fundamental que se delimiten parámetros y criterios básicos en los que se establezcan claramente qué se ha de enseñar. En este sentido, el presente estudio ha mostrado que la asignatura MEF está más relacionada con la enseñanza de juegos y recursos motrices, mientras que la EFD se rige por aspectos más relacionados con la metodología y la reflexión sobre la actividad motriz. Atendiendo a criterios educativos de la enseñanza reglada, los procedimientos que articulan la FIP en la EF deben sustentarse más en la cantidad que en la calidad, cuestionándose siempre el por qué y para qué de las actividades motrices en función de las características del grupo y de sus experiencias previas (PAN, 2014). En la investigación, los docentes de las dos asignaturas valoran la didáctica de la actividad física como fundamental en la formación de los futuros profesionales, afirmando que los intereses de los alumnos y la situación laboral en el ámbito educativo influyen en qué se enseña y en cómo hacerlo.

En relación a la segunda categoría, la contribución de las demandas socioeducativas de la EF, las dos guías docentes valoran la importancia que tienen las relaciones interpersonales y la educación valores como vínculo idóneo con la sociedad, así como la importancia de la práctica de la actividad física bajo una motivación intrínseca. Hortigüela, Pérez-Pueyo y Salicetti (2015) muestran que los alumnos que han recibido metodologías en las que se prima el logro de objetivos grupales y la responsabilidad por el compañero valoran más las experiencias y el aprendizaje obtenido. Sin embargo, los alumnos de ambas asignaturas tienen una percepción dispar sobre el aporte que puede hacer la EF en función de las demandas sociales, acercándose los de MEF a posturas más relacionadas con parámetros fisiológicos. Esta diversidad de concepciones parece estar influenciada por la formación recibida por el alumnado a lo largo de la titulación y el tipo de prácticas realizadas. En conexión con ello, los dos profesores manifiestan dos claras orientaciones de la materia como aporte a la sociedad: el de MEF con un enfoque hacia la salud y el de EFD hacia la motivación y el ámbito emocional. Estos dos ámbitos, junto con el de autonomía y reflexión del alumnado sobre la práctica, son los considerados como los ejes vertebradores de la EF escolar (THORBURN, 2014).

En la tercera categoría del estudio, vinculación de la materia al contexto profesional, se observa cómo en la asignatura MEF se trabaja más el ámbito de la recreación, aunque sea fuera del contexto educativo. Sin embargo, en la EFD todas las propuestas abordadas se enmarcan dentro de las posibilidades existentes para desarrollar intervenciones en la EF escolar. Esta forma de presentar la materia incide directamente en las valoraciones realizadas por los alumnos, manifestando los de EFD una mayor vocación hacia la docencia. Esto reafirma

planteamientos como los de Gurvitch y Metzler (2013) que muestran cómo la mayor parte de los profesores de EF reproducen en sus diez primeros años de experiencia los planteamientos vivenciados como estudiantes. Las entrevistas realizadas a los docentes reflejan que el hecho de que la situación de los docentes de EF sea tan diferente en ambos países provoca la necesidad de adaptar este hecho a las realidades profesionales imperantes. En este sentido, Duncan y Bellar (2015) establecen la importancia que tiene la didáctica de la actividad física de cara a generar recursos de enseñanza que puedan ser aplicados a diferentes contextos relacionados con el deporte y el movimiento.

6 CONCLUSIONES

En relación al objetivo de la investigación, se concluye que los modelos sociales y culturales de los países inciden directamente en la manera en la que se enseña la EF en la FIP. Esto repercute directamente en la valoración del estudiante, su forma de entender la enseñanza de la EF y la vinculación del aprendizaje con diferentes contextos profesionales. El principal aporte del estudio ha sido la demostración, mediante un enfoque cualitativo, de cuál es la realidad de la enseñanza de la didáctica de la EF escolar en dos asignaturas de la FIP en diferentes continentes. Esto supone un aporte significativo a la literatura existente, ya que en la investigación se utilizan diversos instrumentos de recogida de datos que permiten atender a las variables influyentes en la percepción del alumnado y del profesorado. Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente se trabaja con dos universidades, por lo que podría ser interesante aumentar el número de asignaturas estudiadas y contrastar así los datos con otros factores emergentes. En segundo lugar, el estudio finaliza con las valoraciones de alumnos y profesores al terminar las asignaturas. Estudios longitudinales a más largo plazo podría demostrar en qué medida son aplicadas las competencias adquiridas por los futuros docentes de EF.

Consideramos el artículo de especial interés para aquellos docentes universitarios que trabajan en la FIP de EF, ya que permite la reflexión de la utilidad de las enseñanzas y su posible aplicación en el marco educativo escolar. También para todos los maestros de EF ejercientes y aquellos que se incorporarán en un futuro al ámbito profesional, al poder valorar la programación de sus contenidos y su relación con el aprendizaje.

Queda de manifiesto cómo la didáctica varía significativamente en función del contexto sociocultural en el que se enmarque la enseñanza. Sin embargo, y si se quiere conseguir dotar de un status a la EF escolar, es preciso delimitar claramente los objetivos de la misma y los recursos metodológicos más eficientes.

REFERENCIAS

ANYAN, Frederick. The Influence of Power Shifts in Data Collection and Analysis Stages: a Focus on Qualitative Research Interview. **Qualitative Report**, v. 18, n 1, p. 45-63, 2013.

AYDIN, Hassan; TONBULOGLU, Betül. Graduate Students Perceptions' on Multicultural Education: a Qualitative Case Study. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 57, n 1, p. 29-50, 2014.

DA COSTA, Luísa Ávila; MCNAMEE, Michael; LACERDA, Teresa Oliveira. Physical Education as an Aesthetic-Ethical Educational Project. **European Physical Education Review**, v. 21, n 2, p. 162-175, 2015.

BUKOWSKY, Michael; FAIGENBAUM, Avery; MYER, Gregory. Fundamental Integrative Training (FIT) for physical education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 85, n 6, p. 23-30, 2014.

CARRIÓN-MARTÍNEZ, José J.; LUQUE DE LA ROSA, Antonio. Methodology and Resources of the Itinerant Speech and Hearing Teacher. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 11, n 2, p. 501-526, 2013.

COMMANDER, Nannette Evans; WARD, Teresa. Assessment matters: the strength of mixed research methods for the assessment of learning communities. **About Campus**, v. 14, n 3, p. 25-28, 2009.

DUNCAN, Charles Arthur; BELLAR, David. Let's Make Physical Education more Physical and more Educational. **Strategies**, v. 28, n 2, p. 3-6, 2015.

GANO-OVERWAY, Lori; GUIVERNAU, Marta. Caring in the gym Reflections from middle school physical education teachers. **European Physical Education Review**, v. 20, n 2, p. 264-281, 2014.

GURVITCH, Rachel; METZLER, Michael. Aligning Learning Activities with Instructional Models. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 84, n 3, p. 30-37, 2013.

HALQUIST, Don; MUSANTI, Sandra. Critical incidents and reflection: Turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 23, n 4, p. 449-461, 2010.

HORTIGÜELA, David; PÉREZ-PUEYO, Ángel; SALICETI, Alejandro. ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes (How do the university physical education students perceive the assessment received? Contrast of two different methodologies). **Retos**, n 28, p. 66-70, 2015.

JONES, Jennifer; JONES, Karrie. Teaching reflective practice: Implementation in the teacher-education Setting. **The Teacher Educator**, v. 48, n 1, p. 73-85, 2013.

JOHNSON, Kathleen; BERGREN, Martha Dewey; WESTBROOK, Linda Oakes. The Promise of Standardized Data Collection School Health Variables Identified by States. **The Journal of School Nursing**, v. 28, n 2, p. 95-107, 2012.

KARP, Grace Goc *et al.* Implications for Comprehensive School Physical Activity Program Implementation. **Journal of Teaching Physical Education**, v. 33, no 4, p. 611-623, 2014.

KIRK, David. Educational value and models-based practice in physical education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 45, n 9, p. 973-986, 2013.

LUND, Jacalyn. Activity in physical education: Process or product? **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 84, n 7, p. 16-17, 2013.

PALMER, Stephen; BYCURA, Dierdra. Beyond the Gym: Increasing Outside of School Physical Activity through Physical Education. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v. 85, n 1, p. 28-35, 2014.

OLIVER-HOYO, Maria; ALLEN, Dee Dee. The use of triangulation methods in qualitative educational research. **Journal of College Science Teaching**, v. 35, n 4, p. 42, 2006.

PAN, Yi-Hsiang. Relationships among Teachers' Self-Efficacy and Students' Motivation, Atmosphere, and Satisfaction in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 33, n 1, p. 68-92, 2014.

PILL, Shane; PENNEY, Dawn; SWABEY, Karen. Rethinking Sport Teaching in Physical Education: a Case Study of Research Based Innovation in Teacher Education. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 37, n 8, p. 157-171, 2012.

PRITCHARD, Tony *et al.* Effect of the sport education tactical model on coeducational and single gender game performance. **Physical Educator**, v. 71, n 1. p. 13-24, 2014.

SALDAÑA, Johnny. **The coding manual for qualitative researchers**. Sage: London, 2012.

STANDAL, Oyvind Forland; MOEN, Kjersti Mordal; MOE, Vegard Fusche. Theory and practice in the context of practicum. The perspectives of Norwegian physical education student teachers. **European Physical Education Review**, v. 20, n 2, p. 165-178, 2014.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada**. Universidad de Antioquia, 2002.

TORTORELLA, Guilherme Luz; VIANA, Samanta; FETTERMANN, Diego. Learning cycles and focus groups: a complementary approach to the A3 thinking methodology. **The Learning Organization**, v. 22, n 4, p. 229-240, 2015.

THORBURN, Malcolm. Values, autonomy and well-being: implications for learning and teaching in physical education. **Educational Studies**, v. 40, n 4, p. 396-406, 2014.

TRAINOR, Audrey; GRAUE, Elizabeth. Evaluating rigor in qualitative methodology and research dissemination. **Remedial and Special Education**, v. 35, n 5, p. 267-274, 2014.

WARD, Phillip; AYVAZO, Shiri; LEHWALD, Harry. Using knowledge packets in teacher education to develop pedagogical content knowledge. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v. 85, n 6, p. 38-43, 2014.

