

El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia

The good PE teacher from the conception of university students in Galicia

Eloy José Villaverde Caramés; Miguel Ángel González Valeiro; María Belén Toja Reboredo
Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física. Campus de Bastiagueiro. Universidad de A Coruña.

Contacto: eloy.villaverde@udc.es

Cronograma editorial: Artículo recibido: 04/12/2016 Aceptado: 26/02/2017 Publicado: 01/05/2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1909>

Resumen

Una de las metas de los centros escolares es promover un estilo de vida activo entre la juventud, siendo la Educación Física y su profesorado figuras esenciales. El objetivo ha sido conocer la concepción del alumnado universitario sobre lo que representa ser un buen profesor de Educación Física en enseñanza secundaria. La población se correspondió con el alumnado de las Universidades de A Coruña (UDC) y Vigo (UVigo) matriculado en 1º, 4º de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Itinerario de Educación Física) en los cursos 2013-2014 o 2014-2015. La metodología fue descriptiva, utilizando como instrumento de recogida de información un cuestionario compuesto por 40 ítems organizados en las dimensiones de datos personales, caracterización biográfica y concepciones de la actividad profesional. Para la categorización de las respuestas obtenidas se constituyó un grupo de expertos y se estableció un razonamiento deductivo, desde la literatura existente; e inductivo, analizando las respuestas y experiencias obtenidas en el estudio piloto realizado. Los resultados mostraron que las categorías que mejor definían a un buen docente para el alumnado eran su actitud profesional, rasgos de la personalidad e intervención pedagógica. Como conclusión destacamos la similitud de resultados independientemente del momento (curso en el que está matriculado) en el que se encontraba el alumnado, lo que no permite garantizar que la formación inicial recibida cambie su concepción sobre lo que representa ser un buen docente.

Palabras clave

Educación Física; formación de profesores de Educación Física; programas de formación en educación.

Abstract

One of the goals of the schools is to promote an active lifestyle among youth, with Physical Education and its teachers being essential figures. The aim was to know the conceptions of university students about what represents to be a good PE teacher in secondary education. The population corresponded with the students of the universities of A Coruña (UDC) and Vigo (UVigo) enrolled in 1st, 4th of Degree in Physical Activity and Sport Sciences and in the Master's Degree in Compulsory Secondary Teachers, Upper Secondary Education, Professional Training and Language Teaching (Physical Education itinerary) in the courses 2013-2014 or 2014-2015. The methodology was descriptive, using as a tool for information gathering a questionnaire composed by 40 items organized in the dimensions of personal data, biographical characterization and conceptions of the professional activity. For the categorization of the responses obtained, we formed a group of experts and established a deductive reasoning, from the existing literature, and inductive, analyzing the responses and experiences gained in the pilot study. The results showed that the categories that best defined a good teacher for students were their professional attitude, personality traits and educational intervention. In summary, we highlight the similarity of results independently of the moment (course in which they are enrolled) in which the students participated, what does not allow guaranteeing that the initial training that they received change his conception about what represents to be a good teacher.

Key words

Physical Education; training of physical education teachers; activity programs in education.

Introducción

El profesorado de Educación Física (EF) se encuentra en un contexto donde (a) prima la inactividad física como el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en todo el mundo (OMS, 2010), (b) los hábitos de actividad física (AF) que se adquieren durante la infancia pueden consolidarse en la edad adulta (Malina, 2014; Telama et al., 2014) siendo necesario promover una práctica suficiente en esa etapa, y (c) la juventud asiste obligatoriamente a la escuela.

La EF, ante esta situación, puede y debe asumir su rol en la promoción de un estilo de vida activo. Dicha meta es reconocida en diferentes investigaciones (Erpic, 2013; Gallè et al., 2016; McKenzie & Lounsbery, 2014; Tappe & Burgueson, 2004), y por numerosas organizaciones (Centers for Disease Control and Prevention, 2014; National Association for Sport and Physical Education, 2016; OMS, 2010).

Sin embargo, el impacto de la EF sobre la a) actividad que el alumnado realiza fuera de la escuela (Armour & Harris, 2013; Piéron, Ruiz & García, 2008; Portman, 2003; Rikard & Banville, 2006), b) los conocimientos que adquiere este colectivo en las clases sobre la relación entre AF y salud, así como c) su capacidad para organizar su propia práctica (Haslem, Wilkinson, Prusak, Christensen & Pennington, 2016; Keating et al., 2009; Stewart & Mitchell, 2003) muestran la triste realidad, que no es otra que la escasa influencia que está ejerciendo esta asignatura en el conocimiento y comportamiento del alumnado.

La eficacia de la enseñanza está ligada al buen hacer de su profesorado. Blázquez (2013) define a un buen profesor como alguien competente, basando su éxito en potenciar a) sus cualidades como docente, b) atender el comportamiento mostrado por su alumnado, y c) desarrollar aquellas competencias requeridas en su ejercicio profesional.

Algunos autores consideran que algunas características como la actitud profesional, intervención pedagógica o personalidad del profesorado ejercen una influencia positiva en la conducta del alumnado (Arbabisarjou, Sourki & Bonjar, 2016; Bafirman, 2014; Čepelionienė & Ivaškienė, 2014).

Según la literatura (Alfrey, Cale & Webb, 2012; Cale, Harris & Duncombe, 2016; Castelli & Williams, 2007; Larsen, Tjomsland & Samdal, 2013) nuestro colectivo parece poseer un conocimiento insuficiente sobre cómo alcanzar los objetivos asociados a una EF relacionada con la salud, situación observada igualmente en estudiantes de programas de formación inicial en esta área (Harris, 2014).

Este escenario pone en duda que la legislación vigente y las instituciones dedicadas a la formación estén orientadas hacia una dirección correcta, preparando adecuadamente al docente para su labor en el futuro (Dopico, 2016). De acuerdo con McKenzie (2007) muchas de estas instituciones no están alcanzando dicho fin, centrando sus esfuerzos en planes de estudio basados en el deporte a la par que descuidan la promoción de un estilo de vida activo como finalidad dentro del currículo de la EF.

Considerando que la calidad del profesorado presenta un impacto muy significativo en las oportunidades educativas que son ofrecidas al alumnado en las clases de EF (Carreiro da Costa, González & González, 2016; Piéron, 1998), reestructurar la formación inicial en esta asignatura es una necesidad que urge concretar si deseamos mejorar en las escuelas la calidad

de la enseñanza, así como la percepción del profesorado sobre sus competencias para lograr los objetivos asociados a la promoción de un estilo de vida activo y saludable.

El objetivo principal de este trabajo es conocer la concepción que tiene el alumnado en formación universitaria sobre lo que representa ser un buen profesor de EF en enseñanza secundaria.

Material y método

a) Diseño de estudio

Estudio descriptivo de desarrollo con técnica de encuesta.

b) Variables

Las variables del estudio fueron: Género (hombre y mujer), institución (Universidad de A Coruña y Universidad de Vigo), curso académico (2013-2014 y 2014-2015) y momento concreto (inicio del Grado, final del mismo y término del Máster).

c) Población y muestra

La población se correspondió con todo el alumnado matriculado en 1º, 4º de Grado en Ciencias de la AF y el Deporte y en el Máster Universitario en Profesorado de ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Itinerario de EF) en los cursos académicos 2013-2014 o 2014-2015 de las Universidades de A Coruña (UDC) y de Vigo (UVigo), que son las dos únicas instituciones que imparten estas titulaciones en el sistema universitario de Galicia.

La muestra invitada coincidió con la población del estudio, la final estuvo constituida por un alumnado total de 669 (514 hombres, 155 mujeres). Su distribución (Tabla 1) se presenta estableciendo diferencias en función de las variables del estudio.

Tabla 1. Distribución de participantes según género, institución, curso académico, y momento

	Curso académico 2013-2014						Curso académico 2014-2015						
	G.I.		G.F.		F.M.		G.I.		G.F.		F.M.		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
UDC	92	32	47	11	13	4	84	20	50	15	12	7	
UVigo	47	18	32	10	10	6	65	16	51	14	11	2	
Total	139	50	79	21	23	10	149	36	101	29	23	9	669

Abreviaturas. Género: H = Hombre, M = Mujer; Institución: UDC = Universidad de A Coruña, UVigo: Universidad de Vigo; Momento: G.I. = Grado Inicial, G.F. = Grado Final, F.M. = Fin Máster.

d) Instrumento

La metodología de nuestro estudio fue descriptiva, utilizando el cuestionario como instrumento de recogida de información. La estructura de este instrumento estuvo compuesta por 3 dimensiones, claramente diferenciadas y descritas a continuación:

1. Datos personales: hace referencia a variables como el género, la edad, la fecha de nacimiento, así como información de contacto (nombre, apellidos, teléfono, correo electrónico). Ítems de 1 al 7.

2. Caracterización biográfica: a nivel social, basada en la formación académica y profesión de los padres; a nivel profesional, planteando cuestiones relativas a la carrera y universidad escogidas; y experiencias de enseñanza en el ámbito de la EF y/o deporte. Ítems de 8 al 26.

3. Concepciones de la actividad profesional: valorando las experiencias que han vivido con la asignatura de EF en la enseñanza primaria y secundaria; así como la formación inicial que reciben el futuro profesorado de esta materia. Ítems de 27 al 40.

El cuestionario contenía preguntas abiertas y cerradas (Tabla 2), repartidas en cada una de las dimensiones mencionadas en los puntos anteriores.

Tabla 2. Número de preguntas abiertas y cerradas distribuidas en las dimensiones del cuestionario.

Dimensiones	Preguntas	
	Abiertas	Cerradas
Datos personales	0	7
Caracterización biográfica	1	18
Concepciones actividad profesional	10	4

De todas estas preguntas, en este trabajo se presenta el análisis del ítem número 33, que textualmente dice: “Describe que es para ti un buen profesor de Educación Física en enseñanza secundaria” que se corresponde con una pregunta abierta de la dimensión “Concepciones de la actividad profesional”.

e) Validez y fiabilidad del cuestionario

En el curso académico 2012-2013 se realizó un estudio piloto, con la intención de revisar posteriormente los cuestionarios aplicados. Se procede a una revisión de la categorización desde una perspectiva deductiva, desde el marco teórico que soporta el cuestionario; y desde una perspectiva inductiva, haciendo una categorización de las respuestas

obtenidas. La categorización del ítem que nos ocupa en este trabajo (Tabla 3) se presenta a continuación:

Tabla 3. Categorización del ítem “Describe que es para ti un buen profesor de EF en enseñanza secundaria”.

Categoría	Significado
1. Capacidad científica	Relacionado con los conocimientos que presenta el profesorado, su formación, así como el interés por actualizarse dentro de su ámbito.
2. Capacidad pedagógica	Se refiere a habilidades relacionadas con la planificación de las sesiones, intervención en las mismas, y la evaluación llevada a cabo.
3. Actitud profesional	Se manifiesta un correcto desempeño profesional del profesorado en su jornada laboral, siguiendo lo establecido por la legislación educativa vigente y resolviendo con soltura las diferentes situaciones presentes en el aula.
4. Rasgos de la personalidad	Representa aquellos calificativos por los que se define la forma de ser del docente, sus conductas, sus reacciones, etc. tanto para sí mismo como para con el resto.
5. Efectos del proceso	Relacionado con las características de las clases que son impartidas por el profesorado al alumnado, con la intención de que este último aprenda los contenidos que se persiguen en la asignatura.
6. Efectos del producto	Se refiere a efectos generales educativos, a efectos sobre un aprendizaje específico propio de la asignatura, y efectos sobre la aptitud física.
7. Orientaciones filosóficas	Representa la promoción que hace el profesorado de valores como el respeto por el resto, la igualdad, etc. dentro de las sesiones de la asignatura con su alumnado.
8. No sabe o no contesta	El alumnado no comprende la pregunta o no tiene interés en contestarla, describiendo esa intención en el cuestionario o dejando la misma en blanco.

Se procede al análisis de contenido de la pregunta objeto de este trabajo, mediante la selección de unidades de codificación. Entendemos por unidad de codificación cada una de las ideas manifestadas por la persona encuestada que se relacionan con una pregunta de investigación determinada, que en este caso no es otra que describir lo que representa ser un buen profesor de EF para el alumnado. La respuesta de cada persona puede ser categorizada con varias unidades de codificación diferentes. Analizamos en nuestro estudio un total de 1334 unidades de codificación para el total de 669 estudiantes que componen la muestra. A continuación se presentan las unidades de codificación totales obtenidas (Tabla 4) distribuidas en función de las variables del estudio.

Tabla 4. Distribución de unidades de codificación según género, institución, curso académico, y momento.

	Curso académico 13/14						Curso académico 14/15						
	G.I.		G.F.		F.M.		G.I.		G.F.		F.M.		
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
UDC	171	58	105	22	27	8	160	39	105	36	18	14	
UVigo	90	40	59	22	18	15	133	37	97	35	18	7	
Total	261	98	164	44	45	23	293	76	202	71	36	21	1334

Abreviaturas. Género: H = Hombre, M = Mujer; Institución: UDC = Universidad de A Coruña, UVigo: Universidad de Vigo; Momento: G.I. = Grado Inicial, G.F. = Grado Final, F.M. = Fin Máster.

Se realizó un proceso de revisión de la fiabilidad inter e intra observador de la pregunta que nos ocupa.

En la inter observadores, 3 observadores seleccionaron y examinaron la respuesta de 10 cuestionarios elegidos al azar. Una vez categorizadas (Tabla 3) en unidades de codificación se compararon con las analizadas por el investigador principal del estudio, dando lugar a una fiabilidad inter observadores superior al 85%. (Tabla 5)

Tabla 5. Fiabilidad inter observadores con el % de acuerdo y desacuerdo.

Observador	De acuerdo	No acuerdo
1	14	2
2	15	1
3	12	4
Total	41	7
Porcentaje	85,4%	14,6%

En segunda instancia se procedió a un análisis de la fiabilidad intra observador. El investigador principal del estudio y los participantes en el proceso de fiabilidad inter observadores, seleccionaron las respuestas de 5 personas elegidas al azar. Una vez analizadas, se guardaron los resultados para volver, 2 semanas después, a categorizarlas. A continuación (tabla 6) se muestran los resultados que nos permitieron determinar una fiabilidad intra observador superior al 84%.

Tabla 6. Fiabilidad intra observador con el % de acuerdo y desacuerdo.

Observador	De acuerdo	No acuerdo
1	10	1
2	9	2
3	10	1
4	8	3
Total	37	7
Porcentaje	84,1%	15,9%

f) Procedimiento

Los cuestionarios se administraron a principios de cada curso académico (2013-2014 y 2014-2015) al alumnado que cursaba 1º de Grado, y a finales de ese mismo curso en el caso de 4º de Grado y de Máster. Se pasó en situación aula por la coordinación del estudio en cada una de las universidades (UDC y UVigo), cubriéndose en el momento para recogerlo al final de la sesión.

g) Análisis estadístico

Una vez recogida la información, se introdujeron los datos obtenidos en la aplicación SPSS 21.0 y MAXqda 12.0 (análisis de contenido temático de las respuestas abiertas del cuestionario).

Posteriormente se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes de las categorías obtenidas para poder realizar el análisis comparativo.

Resultados

Tras haber codificado las respuestas abiertas relativas a concepciones del alumnado sobre lo que significa ser un buen profesor de EF en el cuestionario (Tabla 7), destacamos los siguientes resultados:

Tabla 7. Distribución de las categorías sobre el buen profesor de EF %

Categoría		Grado inicial	Grado final	Fin Máster
1. Capacidad científica		3,6	12,5	4,8
	Planificación	4,8	6	4,8
2. Capacidad pedagógica	Intervención	15,1	23,5	20
	Evaluación	0,7	1	0
3. Actitud profesional		28,3	24	28,8
4. Rasgos de personalidad		29,4	20,5	16,8
5. Efectos del proceso		4,3	2,5	3,2
	Generales	6,3	9	7,2
6. Efectos del producto	Específicos	3,6	0,4	4,8
	Aptitud física	2,2	0,6	6,4
7. Orientaciones filosóficas		0	0	0,8
8. No sabe o no contesta		1,7	0	2,4

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Villaverde, E.J.; González, M.A.; Toja, Mª. B. (2017). El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia. *Sportis Sci J*, 3 (2), 286-302. DOI:<http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.2.1909>

Como se puede comprobar las categorías que mejor definen a un buen profesor de EF para el alumnado, independientemente del momento, son su actitud profesional, los rasgos de la personalidad y su intervención pedagógica en las sesiones.

Para el alumnado de 1º de Grado la categoría principal son los rasgos de la personalidad (29,4%), seguido muy de cerca por la actitud profesional (28,3%), y posteriormente la intervención pedagógica (15,1%). Su concepción está más orientada hacia atributos que definen la forma de ser del profesorado y su correcto desempeño laboral, pero sin olvidar la importancia que tiene su capacidad pedagógica para intervenir cuando sea necesario en el aula, ya sea para enseñar, dar el feedback oportuno o resolver otras circunstancias que puedan darse en las clases. Por el contrario, este colectivo no cree que una orientación filosófica (0%), la evaluación (0,7%) o darle importancia al resultado sobre una aptitud física determinada (2,2%) sea indicativo de su buen hacer docente

En lo que se refiere al alumnado de 4º de Grado la categoría más importante es la actitud profesional (24%), le sigue la intervención pedagógica (23,5%), y los rasgos de la personalidad (20,5%). En este caso valoran más un trabajo competente del docente y su capacidad pedagógica que aquellos calificativos que definen su naturaleza. Otra consideración a tener en cuenta en este grupo es la importancia que le dan a su capacidad científica (12,5%), destacando la necesidad de actualizarse día a día para mejorar y no estancarse. Por otra parte se aprecia escasa importancia hacia las orientaciones filosóficas de nuevo (0%), así como a efectos del producto específicos (0,4%) o relacionados con la aptitud física (0,6%). En este sentido sienten que es más importante la búsqueda de resultados generales (9%) como consecuencia de la práctica que buscar la especificidad u orientar el resultado sólo hacia el plano físico.

En relación al alumnado que terminaba sus estudios en el Máster, las categorías más valoradas son la actitud profesional (28,8%), la intervención pedagógica (20%) y los rasgos de la personalidad (16,8%). Es necesario destacar que en este caso encontramos más diferencia entre la primera categoría y la segunda que en los anteriores colectivos, valorando el desempeño profesional como algo fundamental para el correcto ejercicio de la profesión. Por el contrario nadie ha considerado como categoría importante la evaluación del profesorado (0%), las orientaciones filosóficas (0,8%) siguen teniendo una presencia

testimonial, situación similar sucedió con las características de las clases, definidas como efectos del proceso (3,2%).

A la vista de estos resultados podemos afirmar que no se han encontrado cambios importantes en función del momento en el que el alumnado ha intervenido en el estudio. La actitud profesional, los rasgos de la personalidad y la intervención pedagógica son categorías que permanecen estables en los tres momentos. La actitud profesional es la categoría que más estabilidad presenta, mostrando sólo una pequeña bajada en el alumnado de 4º de Grado (24%) en comparación con 1º de Grado (28,3%) y final del Máster (28,8%). Sí que se puede comprobar cómo los rasgos de la personalidad se manifiestan como la categoría más importante en 1º de Grado (29,4%), y poco a poco esta tendencia sigue a la baja en el alumnado de 4º de Grado (20,5%) y de Máster (16,8%). En cuanto a la intervención pedagógica presenta una subida en 4º de Grado (23,5%) y Máster (20%) en relación al alumnado de 1º de Grado (15,1%).

Sin embargo, encontramos otras categorías que a pesar de no presentar un valor elevado, deberían de requerir nuestra atención. Un ejemplo de esto es la capacidad científica, la cual no es considerada como algo importante al inicio del Grado (3,6%), pero sí experimenta un cambio notable en 4º de Grado (12,5%), aunque en el Máster la tendencia no se mantiene (4,8%).

Otro resultado a destacar es la comparación de efectos del producto entre alumnado de 1º de Grado y fin de Máster, donde no se aprecia tanta importancia como en otras categorías pero sí se observa una evolución. En 1º de Grado se identifica un 6,3% a efectos generales, un 3,6% a específicos y un 2,2% a resultados relacionados con la aptitud física; mientras que el alumnado de Máster le da más valor a cada una de estas categorías (efectos generales 7,2%, específicos 4,8% y aptitud física 6,8%) concediéndole más importancia a los resultados que persigue el profesorado en su labor formativa.

Discusión

En este trabajo se comprueba que la actitud profesional, los rasgos de la personalidad y la intervención pedagógica son las principales categorías con las que el alumnado de 1º de Grado, de 4º de Grado y de final de Máster describe a un buen profesor de EF. Esa similitud en las respuestas, independientemente de si el alumnado se encuentra al inicio de la carrera o

al final de sus estudios, no garantiza que la formación inicial recibida cambie su concepción sobre lo que representa ser un buen profesor. Autores como Webster et al. (2015), conscientes de las carencias existentes en los programas formativos, defienden la necesidad de incorporar más conocimientos en la formación del profesorado, especialmente hacia la promoción de la salud, con la intención de mejorar la calidad de la misma.

Cuando en el estudio hablamos de actitud profesional hacemos referencia a que el profesorado proceda de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada, combinando recursos personales y del entorno, transfiriendo sus recursos personales a situaciones que el contexto requiere, aprendiendo de la experiencia y aprendiendo a aprender y comprometiéndose con su tarea así como en la relación profesional con el resto (Le Boterf, 1999). En nuestro trabajo el alumnado concede una gran importancia a esta competencia profesional, por encima de los rasgos de personalidad. Estos resultados son coincidentes con los encontrados por Sá (2007), pero contrarios a los obtenidos por Carreiro Da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana y Piéron (1995). La importancia de este atributo ha sido objeto de estudio por otros autores, con la intención de diagnosticar las principales necesidades del profesorado de EF para mejorar su formación (Tul, Leskosek, Jurak & Kovac, 2015) y conocer los beneficios que aporta esta categoría del docente en el comportamiento del alumnado (Bafirman, 2014).

La EF es una asignatura en la que los rasgos de personalidad y el carisma del profesorado tienen un gran peso en el clima y desarrollo de las clases. Esta realidad se refleja en los resultados de nuestro trabajo, donde el alumnado concibe los rasgos de la personalidad como una de las categorías que mejor definen a un buen docente. Arbabisarjou et al. (2015) destacaron el impacto que presenta esta característica del profesorado en el comportamiento de su alumnado, tratando de contribuir a un conocimiento más profundo de la EF. Reconocida la importancia de este rasgo en el profesorado de diversas asignaturas (Benekos, 2016) es necesario considerar esta cualidad como un elemento esencial en los planes de estudio de formación de profesorado de EF, con la intención de mejorar la calidad de la enseñanza (Zalech, 2011).

En lo que se refiere a la capacidad pedagógica, concretamente la intervención en el aula, supone para el alumnado una de las categorías que mejor describen a un buen profesor de EF. Esta consideración presenta similitudes con el estudio de Sá (2007), con la diferencia

de que sus estudiantes también le otorgaban mucho valor a la capacidad científica, cuando en nuestro caso sólo presenta algo de relevancia en el colectivo que termina sus estudios de Grado. Esa interacción del profesorado con su alumnado es reconocida en otros trabajos (Čepelionienė & Ivaškienė, 2014), así como la importancia de conocer en profundidad la asignatura. Zeng (2016) ampara la idea de mejorar la instrucción y entrenamiento de la capacidad pedagógica en la formación inicial de futuros profesionales en el ámbito de la EF, formando a educadores más hábiles en su profesión.

Lamentablemente, esta situación no sólo tiene cabida en la formación inicial. En este sentido existe una fuerte frustración del profesorado que actualmente ejerce su labor docente ante la falta de un apoyo de calidad. Los programas de formación continua de este colectivo son escasos, limitando su capacidad para hacer frente a las expectativas filosóficas que sustentan la EF. Makopoulou y Armour (2011) recalcan la importancia de controlar regularmente esta formación y evaluarla, con un claro enfoque hacia la construcción de la capacidad del profesorado de cara al aprendizaje a lo largo de su carrera. Además, es necesaria la implicación del resto de la comunidad educativa durante todo ese proceso. Schempp y Graber (2015) defienden la necesidad de obtener una perspectiva triangular de la vida y las horas del profesorado mediante las percepciones y observaciones del mismo, partiendo de un profesor mentor, de formador de profesores, del estudiantado, de dirección, de familiares y del resto de personas que dan cuerpo al ámbito educativo.

Conclusión

La asignatura de EF debe promover la adquisición de un estilo de vida activo y saludable en la juventud, y para ello el profesorado cumple un rol fundamental. Su figura es clave en el proceso, ejerciendo una influencia muy significativa en el estudiantado durante su aprendizaje.

Por tanto, se hace imprescindible que la formación inicial que reciben los futuros Graduados en Ciencias de la AF y el Deporte sea ejemplar y les permita ejercer su labor docente de la mejor manera posible. Su opinión sobre lo que debe representar un buen profesor de Educación Física es fundamental para darnos cuenta de lo que este colectivo entiende, valora y representa en nuestra profesión.

Los resultados obtenidos no demuestran grandes diferencias entre alumnado de 1º de Grado, de 4º de Grado y de Máster; considerando que las categorías que mejor definen a un buen profesor son su actitud profesional, los rasgos de la personalidad y la capacidad de intervención pedagógica.

La similitud de los resultados, independientemente del momento en el que se encuentra el alumnado participante en el estudio, es un aspecto bastante llamativo a tener en cuenta. Esta realidad no permite garantizar que la formación inicial que están recibiendo cambie su concepción sobre lo que representa ser un buen docente, terminando el Grado o el Máster con una opinión similar a cuando iniciaron sus estudios.

Este hecho plantea la necesidad de analizar profundamente la calidad de la formación inicial recibida, así como proceder a su mejora con la intención de que los futuros profesionales en este sector puedan alcanzar realmente las metas que la EF persigue.

Referencias bibliográficas

1. Alfrey, L., Cale, L., & Webb, L. (2012). Physical education teachers' continuing professional development in health-related exercise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(5), 477-491. doi:10.1080/17408989.2011.594429
2. Arbabisarjou, A., Sourki, M.S., & Bonjar, S.E.H. (2016). Students' individual and social behaviors with physical education teachers' personality. *International Education Studies*, 9(1), 154-160. doi: 10.5539/ies.v9n1p154
3. Armour, K. & Harris, J. (2013). Making the case for developing new 'PE-for-health' pedagogies. *Quest*, 65(20), 210-219. doi:10.1080/00336297.2013.773531
4. Bafirman, B. (2014). Influence of sports, physical education and health teacher professionalism in developing students' character. *Asian Social Science*, 10(5), 7-11. doi: 10.5539/ass.v10n5p7
5. Benekos, P.J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237. doi: 10.1080/10511253.2015.1128703
6. Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física: La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: INDE.

7. Cale, L., Harris, J., & Duncombe, R. (2016). Promoting physical activity in secondary schools: Growing expectations, `same old`issues?. *European Physical Education Review*, 22(4), 526-544. doi: 10.1177/1356336X15623774
8. Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Pestana, C., Diniz, J., & Piéron, M. (1995). *Physical education and sport first and fifth years students`expectations of future work activities* (In, Parè ed.). Trois-Rivières: Université de Quebec a Trois-Rivières.
9. Carreiro da Costa, F., González, M.A., & González, M.F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257.
10. Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers`content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 3-19.
11. Centers for Disease Control and Prevention (2014). *State indicator report on physical activity*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
12. Čepelionienė, J., & Ivaškienė, V. (2014). The shift of students attitudes towards the teacher of physical education. *Education. Physical Training. Sport*, 94(3), 10-15.
13. Dopico, M. (2016). Estudio descriptivo sobre la formación inicial de los/as maestros y maestras de Educación Física escolar. *Sportis, Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 2(2), 188-205. doi:10.17979/sportis.2016.2.2.1429
14. Erpic, S.C. (2013). The role of teachers in promoting students`motivation for physical education and physical activity: A review of the recent literatura from a self-determination perspective. *International Journal of Physical Education*, 50(2), 2-12.
15. Gallè, F., Di Onofrio, V., Barbone, F., Brandi, G., Calimeri, S., Carraro, E.,...Parpinel, M. (2016). Investigating the role of physical education in physical activity promotion: An italian multicenter study. *Journal of Physical Activity & Health*, 13(8), 854-860. doi:10.1123/jpah.2015-0452
16. Harris, J. (2014). Physical education teacher education students`knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 466-480. doi:10.1080/17408989.2013.769506
17. Haslem, L., Wilkinson, C., Prusak, K.A., Christensen, W.F., & Pennington, T. (2016). Relationships between health-related fitness knowledge, perceived competence, self-

Artículo Original. El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia

Vol. III, nº. 2; p. 286-302, Mayo 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

determination, and physical activity behaviors of high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 27-37. doi:10.1123/jtpe.2014-0095

18. Keating, X.D., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, B.,...Piñero, J.C. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K-16 physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(3), 333-349.
19. Larsen, T., Tjomsland, H., & Samdal, O. (2013). Physical activity in schools. A qualitative case study of eight Norwegian schools' experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*, 113(1), 52-63. doi:10.1108/09654281311293637
20. Le Boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. París: Editions d'Organisation.
21. McKenzie, T.L. (2007). The preparation of physical educators: A public health perspective. *Quest*, 59, 346-357. doi:10.1080/00336297.2007.10483557
22. McKenzie, T.L., & Lounsbery, M.A.F. (2014). The pill not taken: Revisiting physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 287-292. doi:10.1080/02701367.2014.931203
23. Makopoulou, K., & Armour, K. (2011). Teachers' professional learning in a European learning society: The case of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(4), 417-433. doi:10.1080/17408989.2010.548060
24. Malina, R.M. (2014). Top 10 research questions related to growth and maturation of relevance to physical activity, performance, and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 157-173. doi:10.1080/02701367.2014.897592
25. National Association for Sport and Physical Education (2016). *Shape of the nation report the status of physical education in the USA*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
26. Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre la actividad física para la salud*. Ginebra: OMS.
27. Piéron, M. (1998). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

28. Piéron, M., Ruiz, F., & García, M.E. (2008). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: Un desafío para los profesores y los formadores. *Fuentes*, 8, 159-175.
29. Portman, P.A. (2003). Are physical education classes encouraging students to be physically active?: Experiences of ninth graders in their last semester of required physical education. *Physical Educator*, 60(3), 150-162.
30. Rikard, G.L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
31. Sá, C. (2007). *Socialização profissional em educação física percepções de formadores e estudantes do ensino superior politécnico* (Tese de doutoramento ed.). Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.
32. Schempp, P.G., & Graber, K.C. (2015). La socialización del profesorado desde una perspectiva dialéctica: De la pre-formación hasta la iniciación (y II). *Revista de Educación Física*, 32(2), 1-9.
33. Stewart, S., & Mitchell, M. (2003). Instructional variables and student knowledge and conceptions of fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 533-551.
34. Tappe, M.K., & Burgueson, C.R. (2004). Physical education: A cornerstone for physically active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 281-299. doi:10.1123/jtpe.23.4.281
35. Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., ... Raitakari, O.T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 955-962. doi:10.1249/MSS.0000000000000181
36. Tul, M., Leskosek, B., Jurak, G., & Kovac, M. (2015). Perceived importance of slovenian physical education teachers' professional competencies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 30(1), 268-281.
37. Webster, C.A., Webster, L., Russ, L., Molina, S., Lee, H., & Cribbs, J. (2015). A systematic review of public health-aligned recommendations for preparing physical education teacher candidates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 30-39. doi:10.1080/02701367.2014.980939

Artículo Original. El buen profesor de Educación Física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia

Vol. III, nº. 2; p. 286-302, Mayo 2017. A Coruña. España ISSN 2386-8333

38. Zalech, M. (2011). Positive personality traits as an element of creating the image of a physical education teacher. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 3(2), 121-128. doi:10.2478/v10131-011-0012-6
39. Zeng, H.Z. (2016). Differences between student teachers' implementation and perceptions of teaching styles. *The Physical Educator*, 73, 285-314. doi:10.18666/tpe-2016-v73-i2-6218