

Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria

Primary Education degree students' assessment of training in the area of Physical Education

*Marta Delicado Valverde, **José Jesús Trujillo Vargas, ***Luisa María García Salas

Asociación Pro-Personas con Necesidades Socio-Educativas Especiales y/o Dependientes del Campo de Gibraltar (ASANSULL),

Universidad Isabel I (España), *Centro de Magisterio Virgen de Europa (España)

Resumen. La formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física ha «sufrido» profundos cambios con las reformas educativas. Lo que debiera seguir siendo igual de relevante es la importancia que tiene el hecho de que sean los propios alumnos quienes valoren la calidad de su formación como docentes especialistas futuros en esta área. En este estudio, nos servimos del instrumento validado por Moreno y Conte (2001) para la Valoración y Capacitación sobre la Docencia en Educación Física (V.A.C.D.E.F.), que hemos pasado a 39 alumnos del Grado en Educación Primaria, que cursan la mención en Educación Física, de un Centro de la Universidad de Cádiz. Entre los hallazgos más importantes, hemos de destacar que los alumnos se sienten, a nivel general, capacitados para desempeñar la labor docente futura, están de acuerdo con los contenidos que se imparten en su formación, se encuentran interesados por los aspectos técnicos de los deportes y por la especialidad en sí misma y apuestan por más clases prácticas dentro de su formación.

Palabras clave: Educación Física, capacitación docente, formación, competencias, alumnado.

Abstract. The initial training of Physical Education teachers has «undergone» deep changes along with educational reforms. What should remain equally relevant is that students, as future specialist teachers in this area, should be the ones who value the quality of their education. In this research, we use the tool validated by Moreno and Conte (2001), the Assessment and Training on Teaching in Physical Education (V.A.C.D.E.F.), which we applied to 39 Primary Education degree students who attend the program in Physical Education at a Center of the University of Cádiz. Among the most important findings, we emphasize that the majority of students feel well trained for carrying out the future teaching work. They agree with the contents that are imparted in their program, they are interested in the technical elements of sports and the specialty itself, as well as they strive for more practical classes within their training.

Keywords: Physical Education, teacher training, formation, skills, students.

Introducción

En una sociedad como la nuestra, marcada por el poder del conocimiento y la necesidad de adaptación en un mundo global, la educación superior constituye el motor necesario para lograr el desarrollo humano, social y cultural de los pueblos, así como su progreso científico y tecnológico (Ruiz & Pachano, 2005).

Teniendo en cuenta este principio, la presente investigación se enmarca dentro del ámbito de la educación superior y se fundamenta en la percepción de estudiantes universitarios hacia sus profesores de formación de grado de Primaria, y más concretamente, en la mención de EF.

En la formación inicial del profesorado (FIP) parece constatado que la participación del alumnado en el proceso de evaluación incide directamente y de forma positiva en su aprendizaje (Bain, 2005; Biggs, 1999; Boud, 1995; Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 1999; Falchikov, 2005; López-Pastor, 2008). En este sentido, como señalan Moreno, Trigueros & Rivera (2013), escuchar la voz del alumnado acerca de los procesos evaluativos, formativos y de enseñanza y aprendizaje vividos abre una puerta al análisis sobre la Formación de Profesores de Educación Física. Por tanto, «la evaluación debe orientarse al aprendizaje más que a la rendición de cuentas si se pretende que tenga la base formativa (Brown & Glasner, 2007; Ramsden, 2003, citados en Martínez, Santos & Castejón, 2017, p. 76).

Dar valor a la voz de los estudiantes en formación se toma fundamental para los procesos de mejora establecidos en las Universidades. Conocer la percepción de estudiante por medio de una encuesta de percepción, como también ha quedado patente en estudios como los de: Friedmann (1983); Graham (1995); Luke (1991); Luke & Cope (1994); Ryan, Fleming & Maina (2003).

Más allá de la importancia del hecho de que los alumnos universitarios formen parte de la mejora de los diferentes programas a través de sus evaluaciones sobre la formación «recibida», hemos de significar que

en lo relativo a la formación inicial de Educación Física (tema que nos ocupa en este artículo), la misma debe estar orientada a que los futuros docentes sean capaces de facilitar aprendizajes motores, desarrollando habilidades y destrezas instrumentales orientadas a una mayor capacidad de movimiento y de un perfeccionamiento motor que dé respuestas a las necesidades, motivaciones e intereses del desarrollo individual y social (Romero, López, Ramírez, Pérez & Tejada, 2008). Es importante que los alumnos, cuando finalizan la formación de Grado, sean competentes para propiciar el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus futuros alumnos, favoreciendo una educación integral, empleando el cuerpo y las posibilidades de movimiento como medio para estimular y proporcionar aprendizajes importantes para el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los mismos. A fin de aportar una mayor calidad de vida, integración social y afirmación de la personalidad (Romero & Cepero, 2002).

La preparación del docente en una didáctica para el cambio, es el reto de los académicos universitarios (Mazón, Martínez & Martínez, 2009) y para ello el profesor no tiene por qué ser un simple dictador o instructor de clases; como lo expresa Cásares (2000), debe ser ante todo, un líder, gran educador y formador, su misión es dirigir el proceso de educación de la personalidad y aprendizaje de los estudiantes, abarcando las dimensiones cognitivas y afectivas, por eso es tan importante su labor y considerar como los estudiantes los valoran o perciben, para de esta forma mejorar las prácticas y contribuir en el proceso de enseñanza aprendizaje, además de observar si la percepción en el tiempo o a medida que se avanza de nivel va variando de acuerdo al proceso de formación de los estudiantes. (Citados en Poblete-Valderrama, Linzmayer, Matus, Garrido & Flores, p. 144).

Kirk (2008) plantea que el desafío de cualquier materia escolar es triple: (1) la transferencia del aprendizaje escolar a la vida durante y después de la escuela; (2) la autenticidad del conocimiento escolar en relación a la vida; y (3) el papel de la escuela como institución de transformación social. Si lo planteamos desde el área de la EF, podemos formular las siguientes cuestiones:

(a) ¿nuestro alumnado puede transferir los aprendizajes que adquiere en EF a su vida cotidiana, durante y después del tiempo escolar?; (b) ¿los aprendizajes y conocimientos que generamos en EF actualmente

son auténticos, tienen conexión con la vida real?; y (c) ¿la EF aporta algo actualmente a la función de transformación social que tiene la escuela? (López- Pastor, Pérez, Manrique & Monjas, 2016, p. 185)

Estas y otras cuestiones, son dignas de ser tenidas en cuenta por quienes nos dedicamos a formar a aquellos que, a su vez, educarán por y para el bienestar psicosocial y motriz al alumnado de Primaria. Siendo, cuanto menos, conscientes de que se trata de un área en la que hemos pasado, en algo más de dos décadas, de ser considerada una «maría», entre otras razones por tratarse de una ciencia en donde prima el trabajo de las cualidades personales más que lo «medible-positivista», a convertirse en un producto donde el «culto al cuerpo» es otro medio más de consumo, con todas las implicaciones y repercusiones que ello puede tener para la salud. Como lo expresan Rey & Trigo (2000) la historia reciente se caracteriza por una corporeidad instrumentalizada en la cual el cuerpo es considerado, en primer momento, como una herramienta más de producción laboral (el cuerpo como extensión de la máquina, o cuerpo máquina, asunto propio de la era industrial), un cuerpo que sufre la tensión-cuidado-explotación en función de la producción. En otra dimensión, la utilización del cuerpo máquina se presenta en el deporte, donde el objetivo se centra en la consecución de resultados y marcas, dejando en un segundo plano el desarrollo humano y social. Desde este plano la Educación Física, como práctica mecanicista, se concentra en la percepción externa de un movimiento instrumentado con la función única de responder a modelos técnicos preconcebidos por un agente externo que pretende el desarrollo de la eficiencia y la eficacia en el movimiento como únicas posibilidades y fuentes de explotación de los cuerpos. En función del mercado el cuerpo mercancía se vende y se compra, según su rendimiento.

En el otro extremo, aunque emane, de la misma manera, del vertiginoso poder del consumismo, nos encontramos con multitud de personas que presentan problemas de salud, tales como: obesidad, diabetes, problemas cardíacos... en muchos, casos vinculados a una dieta basada en productos procesados totalmente contraproducentes con una vida saludable y, por otra parte, como consecuencia de un estilo de vida sedentario. Este maremagno de acontecimientos debe hacer reflexionar al futuro docente de Educación Física, sobre su futura labor pedagógica y social. Por ello, el Consejo Escolar del Estado (2007) reconoce al docente como pilar fundamental para conseguir una educación de calidad, por lo que su formación inicial debe responder a las demandas sociales y a los retos a que se enfrentará la profesión en el futuro, con una cultura, con unos saberes específicos y didácticos, que emplee recursos para el desarrollo de aprendizajes, que eduque en valores, comprometido con el entorno y una capacidad afectiva. A lo que López-Pastor & otros (2016) añaden:

Sólo cuando tengamos claros cuáles son los fines de la EF podremos comenzar a establecer con claridad y prioridad cuáles son los retos actuales de la EF y cuáles son las competencias profesionales que debería tener el profesorado de EF. Nuestro principal reto en estos momentos sigue siendo el desarrollo de una práctica educativa de calidad, fundamentada y coherente. Es complicado que nuestro estatus mejore mientras sigamos dando bandazos al ritmo de la moda o desarrollando prácticas incoherentes con los principios educativos más básicos y fundamentales. (p. 186)

Por otra parte, hemos de tener en cuenta, que la etapa de vida en la que se encuentran los alumnos objeto de estudio, se presenta crucial en la constatación o no del hábito deportivo saludable. A tenor de una de las últimas encuestas de hábitos deportivos en España (García-Ferrando & Llopis, 2011, citados por Castañeda, Zagalaz, Arufe & Campos-Mesa, 2018), el 43% de la población española practicaba deporte en el año 2010. Los mayores índices de práctica se concentran en la infancia, sin embargo, dicha práctica tiende a disminuir a medida que aumenta la edad de los practicantes, siendo la adolescencia y tras ésta, el comienzo de la etapa universitaria, uno de los periodos más críticos (Codina y Pestana, 2012; Ruiz-Juan, García-Montes & Pieron, 2009). Diversos autores señalan que precisamente en la etapa universitaria se producen numerosos cambios en el estilo de vida del alumnado, muchos marchan a otras ciudades a estudiar, aumentan los niveles de exigencia y dedicación a sus

estudios, tienen más responsabilidades, pero también más libertad de ocupar el tiempo libre de distintas maneras junto a los otros significativos (Carlin, et al. 2009; Salguero, Tuero y Márquez 2003, citados por Castañeda, Zagalaz, Arufe & Campos-Mesa, 2018). Todos estos factores, junto a la disminución en los niveles de motivación hacia la práctica de AF que se produce en esta etapa, puede suponer el abandono de la práctica deportiva (Pavón & Moreno, 2008), ya sea temporal o definitivamente. Razones añadidas para analizar los factores que indiquen en la formación inicial de los futuros docentes.

Como hemos descrito hasta aquí, en la actualidad, existe una gran preocupación sobre la calidad en la docencia universitaria y los contenidos que componen su formación. Lo que nos lleva a realizar una investigación en base a la opinión del alumnado de la mención de EF, con el objeto de analizar su valoración respecto al nivel de capacitación adquirido al finalizar sus estudios universitarios, ya que, como docentes, se enfrentarán a innumerables retos que requieren de habilidades y competencias específicas, que les permitan desarrollar dicha labor de manera solvente. Para Zagalaz (2007), la capacitación se define como «la capacidad de desenvolverse profesional, cultural y socialmente en distintos contextos, para lo que es necesaria una sólida preparación personal, académica y profesional» (p.228).

Más allá de la percepción del alumnado sobre la capacitación docente de su especialidad, como veremos más adelante, este trabajo versa sobre: interés que despierta en los alumnos, los contenidos impartidos durante la mención, la valoración, por parte de estos, tanto de los aspectos técnicos y deportivos y la importancia de la práctica de la EF, como la propia valoración de la mención («especialidad»).

Por tanto, el presente trabajo tiene como objetivo fundamental analizar la valoración que los alumnos hacen de la especialidad de EF y su percepción sobre la labor formativa, desde un enfoque «global». Coincidiendo, con ello, con otros estudios (Poblete-Valderrama, Linzmayer, Matus, Garrido & Flores; Moreno & Conte, 2003).

Los objetivos concretos que perseguimos son:

- 1) Conocer la percepción que tiene el alumnado de su capacitación docente.
- 2) Conocer la valoración que los alumnos hacen de la especialidad de EF.
- 3) Identificar si existen diferencias en función del género en la valoración de la especialidad de EF.

Metodología

Población

Para este estudio se ha seleccionado una muestra de 39 alumnos (23 hombres y 16 mujeres), de tercer y cuarto curso del Grado en Educación Primaria (mención de EF, curso 2015/2016) en un Centro de la Universidad de Cádiz. La media de edad de los participantes ha sido de 22 años.

La muestra no ha sido elegida al azar, es de tipo no probabilístico.

Del total de los participantes, hemos extraído los siguientes datos:

- El 59% no tenía asignaturas pendientes, mientras un 41% presentaba entre 3 o más asignaturas, con una media de 1 asignatura pendiente.
- El 31% no practicaba deporte frente al 69% que sí, de los cuales el 54% eran deportes colectivos y el 15% individuales. Entre ellos, un 10% practicaba fútbol y un 2,6% baloncesto en clubes deportivos federados, y otros deportes lo practicaban un 5,1%, mientras que el 82% no se encontraba federado en ningún deporte.

- Otro elemento a resaltar, es la elección de la mención de EF, donde un 56,4% la había elegido por afición y un 38,4% por vocación hacia la misma. Sin embargo, el 100% de los alumnos encuestados ha afirmado que escoger dicha mención es la elección ideal.

Diseño y procedimiento

El diseño del presente estudio es de tipo no experimental, al ser una investigación sistemática y empírica en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. De igual forma, se trata de un diseño de tipo transversal descriptivo, al analizar el estado de diversas variables en un momento determinado; su propósito es describir

variables y analizar su incidencia e interrelación en el momento del estudio (Sampieri, Collado y Baptista, 2003).

El instrumento, que en el siguiente apartado es descrito, ha sido pasado a los alumnos individualmente y de manera presencial, al finalizar el curso 2015/2016, comunicándoles a los mismos el propósito de la investigación y solicitando su participación de forma anónima y voluntaria.

Los datos han sido procesados y analizados utilizando el paquete estadístico SPSS 20.0 bajo un sistema operativo Windows 7. A partir de ahí, hemos obtenido los resultados analizados en este estudio.

Instrumento

Para la realización de este estudio, hemos utilizado el cuestionario para la Valoración y Capacitación sobre la Docencia en Educación Física (V.A.C.D.E.F.) validado por Moreno y Conte (2001), tomando como referencia el cuestionario V.E.E.F. (Valoración de la Especialidad de Educación Física) de Moreno y Rodríguez (1996).

Este cuestionario se compone de 53 ítems agrupados en 5 variables:

- Capacitación para la docencia.
- Interés por los contenidos.
- Presencia de aspectos técnicos y deportivos en su formación.
- Valoración de la especialidad.
- Importancia que le dan a la práctica en EF.

Disponían de cuatro alternativas de respuesta para cada ítem, desde 1 (en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo).

Resultados

En cuanto a los **objetivos 1 y 2** (Conocer la percepción que tiene el alumnado de su capacitación docente, y Conocer la valoración que los alumnos hacen de la especialidad de EF), pasamos a exponer los resultados obtenidos en cada uno de los bloques de ítems correspondientes a cada una de las cinco variables expuestas anteriormente.

Hemos realizado un análisis descriptivo que planteamos a continuación. Hemos analizado los estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los hombres y las mujeres.

Con respecto a la **primera variable**, relativa a la percepción que poseen los alumnos de la mención de EF con respecto a su capacitación para la docencia, hay que significar que, en líneas generales, ambos sexos se sienten muy capacitados para desempeñar la labor docente, obteniendo una puntuación de 3,2 sobre 4.

Sin embargo, el ítem 4, relacionado con los contenidos dispuestos para la docencia y la oferta de cursos de formación, indica una calificación de 2,8 sobre 4. Este bloque es bastante extenso, ya que abarca interrogantes sobre estrategias, contenidos, formación, expectativas, evaluación, etc., las cuales nos permiten conocer «de un modo más completo» la opinión de los alumnos de cara a su capacitación.

La **segunda variable** recoge ítems que muestran el interés de los alumnos por los contenidos a lo largo de su formación en la especialidad, donde podemos apreciar, en líneas generales, que existe un 3 sobre 4 de media, lo que se traduce en que se encuentran *bastante de acuerdo* con lo expuesto.

En base a esta variable, analizamos las respuestas dadas en algunos de los ítems, que se han considerado de mayor relevancia (por la propia naturaleza de las respuestas emitidas).

Destacamos el ítem 6 «En las asignaturas de EF deberían darnos más conocimientos teóricos», pues la media total ha sido 2,9 sobre 4, lo que nos da a entender, a nivel general, que los alumnos *no estarían de acuerdo*.

Igualmente, cabe resaltar la importancia que despierta en los alumnos el conocimiento y/o aprendizaje de aspectos didácticos en cuanto a la enseñanza, siendo la media total de 3,6 sobre 4.

La **tercera variable** hace referencia a la presencia de los deportes y aspectos técnicos en la especialidad y en las asignaturas, obteniendo como media global un 3,4 de 4. Siendo el ítem 5, «Me interesan los aspectos técnicos de los deportes», el que mayor puntuación obtiene, con una media de 3,7 sobre 4.

En cambio, el ítem 31, «Recibo formación para conseguir objetivos a través de diferentes contenidos», obtiene una valoración de 2,9 sobre 4, por lo tanto, éste es un claro indicativo de que los alumnos *no se encuentran del todo conformes*.

Al analizar la **cuarta variable**, en la que los alumnos hacen una valoración de la especialidad, hay que señalar que la media es 3,2 sobre 4.

En dicha variable se incluyen ítems acerca de: interés mostrado por la misma, la distribución horaria, la participación activa, las intervenciones... Podemos apreciar que los mismos se encuentran *bastante de acuerdo* con la especialidad, siendo el ítem más valorado «Me interesa la enseñanza a través del juego en EF» con una media de 3,9 sobre 4. No obstante, el ítem «La distribución de las asignaturas de EF por cursos es adecuada» alcanza el menor porcentaje (referidos a esta variable), con un 2,8 de media. Lo que da una idea aproximada del descontento existente, por parte del alumnado, en relación a dicha distribución.

Respecto a la distribución horaria de las clases, los participantes coinciden en responder que están *algo de acuerdo* con la repartición de las mismas (2,8).

Por último, la **quinta variable** es útil para efectuar una valoración sobre la importancia de la práctica en EF. En lo relativo a las sesiones, asignaturas y prácticum, existe una saturación de 3 sobre 4 de forma global. Siendo el ítem 26, «Considero, generalmente, las clases prácticas más valiosas que las teóricas», el que cuenta con una mayor saturación (3,2).

El ítem 10 muestra una calificación de 2,7 sobre 4, lo que indica que los alumnos están en *desacuerdo* con que «La carga de créditos teóricos y prácticos por asignatura es adecuada».

A continuación, presentamos en la Figura 1, las puntuaciones medias totales obtenidas en cada variable. Podemos apreciar que los valores se encuentran entre un mínimo de 3,05 y un máximo de 3,4 siendo valores relevantes para nuestro estudio.

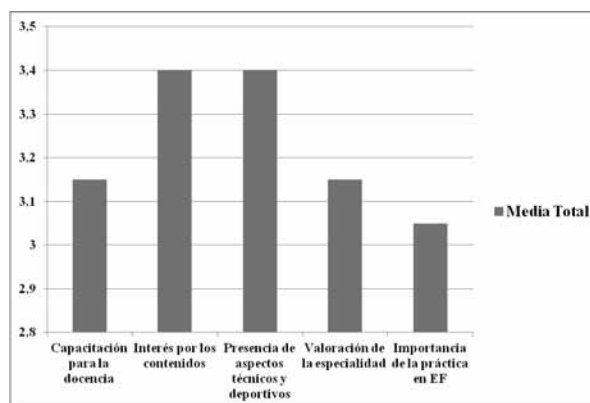


Figura 1. Medias totales de cada variable estudiada
Fuente: Elaboración propia

Respecto al **objetivo 3** (Identificar si existen diferencias en función del género en la valoración de la especialidad de EF), pasamos a exponer los resultados obtenidos en cada uno de los bloques de ítems correspondientes a cada una de las cinco variables, descritas anteriormente.

Hemos llevado a cabo un análisis descriptivo e inferencial que planteamos a continuación. En primer lugar, hemos analizado los estadísticos descriptivos de las puntuaciones de los hombres y las mujeres.

Con respecto a la **primera variable**, relativa a la percepción que poseen los alumnos de la mención de EF con respecto a su capacitación para la docencia, hay que significar que, los hombres se sienten más capacitados que las mujeres (3,2 frente al 3,1).

Por otra parte, haciendo un análisis más exhaustivo, a tenor de la diferenciación de género, los ítems más destacados dentro de este bloque han sido «En mi formación se ha fomentado la participación activa», siendo la media de un 3,5 en los hombres y un 3,7 en las mujeres.

Otro ítem destacado ha sido «Puedo detectar en una sesión práctica sus elementos más importantes», con una calificación de 3,5 en los hombres frente al 3,3 en las mujeres.

Respecto a las cuestiones de si las optativas de EF deberían estar referidas a deportes, podemos observar que existe una diferencia entre ambos grupos, siendo los hombres quienes están *bastante de acuerdo* con el hecho de que dichas optativas se orienten a los deportes (3,1), mientras que las mujeres, en base a sus respuestas, no se muestran tan de acuerdo (2,4).

Por otro lado, nos encontramos con que los hombres se encuentran *bastante de acuerdo* con el hecho de recibir planteamientos constructivistas en EF (3,2), existiendo una diferencia con las mujeres (2,8).

En cuanto a las tareas motrices referentes al área de EF, los hombres presentan una *conformidad elevada* (3,3), en contraposición a las mujeres (2,9).

La **segunda variable** recoge ítems que muestran el interés de los alumnos por los contenidos a lo largo de su formación en la especialidad, donde podemos señalar 3,1 de media en los hombres y 3,0 en las mujeres.

En base a esta variable, analizamos las respuestas dadas en algunos de los ítems, que se han considerado de mayor relevancia (por la propia naturaleza de las respuestas emitidas).

Los ítems que recogen de manera global una mayor saturación son: por una parte, el ítem «Me interesan los aspectos didácticos en la enseñanza». Por otra parte, el ítem «Me interesan los aspectos de la salud en la actividad físico-deportiva» presenta una media de 3,9 en los hombres y 3,4 en las mujeres.

En cuanto al ítem 6 que hace referencia a que se deberían enseñar más contenidos teóricos en el área de EF, observamos diferencias entre las respuestas de las mujeres (2,4) y las de los hombres (2,9).

Además, cabe resaltar la importancia que despierta en los alumnos el conocimiento y/o aprendizaje de aspectos didácticos en cuanto a la enseñanza, siendo más elevado aún en las mujeres (3,9) que en los hombres (3,4).

Los hombres manifiestan estar *bastante de acuerdo* con respecto a que el plan de estudios satisface sus inquietudes académicas (3,2), mientras que las mujeres no tienen tan clara esta aseveración (2,9).

La **tercera variable** hace referencia a la presencia de aspectos técnicos y deportivos en la especialidad y en las asignaturas, obteniendo una media de 3,5 los hombres y 3,3 las mujeres.

Ambos grupos se muestran *bastante de acuerdo* con que la formación en iniciación deportiva debería ser la base de su carrera, siendo los hombres los que lo resaltan con mayor énfasis (3,5) que las mujeres (3,1).

Respecto a la **cuarta variable**, las mujeres valoran la especialidad con un 3,2 frente al 3,1 de los hombres.

En cuanto a si las intervenciones en clase son valoradas, ambos grupos discrepan en unas décimas, siendo menor la valoración de las mujeres (2,9, frente al 3,1 de los hombres).

Del mismo modo, ambos grupos señalan que la distribución de las asignaturas de EF por cursos *no es del todo adecuada* (2,8 de media en las mujeres, frente al 2,7 en los hombres). Lo que da una idea aproximada del descontento existente, por parte del alumnado, en relación a dicha distribución.

Los alumnos de la especialidad confirman estar *bastante de acuerdo*

do con el interés por la enseñanza a través del juego en EF. Las mujeres presentan una media de 3,8 frente al 3,6 de los hombres.

Respecto a la **quinta variable**, es útil para efectuar una valoración sobre la importancia de la práctica en EF. En lo relativo a las sesiones, asignaturas y prácticum, existe una saturación de 3 sobre 4 de forma global, donde los hombres califican con un 3 y las mujeres con un 2,9.

En base a esta variable, los participantes consideran que la carga de créditos teóricos y prácticos por asignaturas *no es adecuada* del todo, obteniendo una valoración de 2,7 por parte de los hombres y 2,8 por parte de las mujeres.

En segundo lugar, realizamos un análisis inferencial para comparar las medias de cada ítem de las variables del cuestionario según el género. Por consiguiente, llevamos a cabo una prueba t-Student para muestras independientes de cada variable, aplicando para ello también la prueba de Levene de igualdad de varianzas que mostraba la igualdad de la muestra en el inicio.

Respecto a la **primera variable** «Capacitación para la docencia», los resultados muestran que en la mayoría de los ítems no hay diferencias significativas entre los hombres y las mujeres, excepto en el ítem 39 («Las optativas de EF deberían estar referidas a deportes») que expone en la Tabla 1.

Podemos observar que este ítem en dicha variable muestra un nivel de significación menor a ,05. Para conocer a favor de qué grupo se obtuvo la diferencia, se analizaron los estadísticos de grupo correspondientes. El ítem 39 corresponde a «Las optativas de EF deberían estar referidas a deportes», con una media de 3,09 en los hombres y 2,44 en las mujeres. Este ítem presenta diferencias significativas a favor de los hombres.

En cuanto a la **segunda variable** «Interés por los contenidos», los resultados muestran que en la mayoría de los ítems no hay diferencias significativas entre los hombres y las mujeres, excepto en los ítems 16 («Me interesan los aspectos didácticos en la enseñanza») y 20 («Me interesan los aspectos de la salud en la actividad físico-deportiva») que exponemos en la Tabla 2:

Podemos observar que dichos ítems en dicha variable tienen un nivel de significación menor a ,05. Con idea de saber a favor de qué grupo se obtuvo la diferencia, analizamos los estadísticos de grupo correspondientes. El ítem 16 se refiere a «Me interesan los aspectos didácticos en la enseñanza» con una media de 3,4 en los hombres y 3,9 en las mujeres. Este ítem presenta diferencias significativas a favor de las mujeres.

El ítem 20 corresponde a «Me interesan los aspectos de la salud en la actividad físico-deportiva» con una media de 3,9 en los hombres y 3,4 en las mujeres. Este ítem presenta diferencias significativas a favor de los hombres.

En la **tercera variable** «Presencia de aspectos técnicos y deportivos en su formación», los resultados muestran en todos los ítems que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Respecto a la **cuarta variable** «Valoración de la especialidad», los resultados también presentan en todos los ítems que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.

En la **última variable** «Importancia que le dan a la práctica en EF», los resultados señalan en todos los ítems que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Tabla 1. Ítem de la variable "Capacitación para la docencia" con diferencias significativas según el género.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas					Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
Ítem 39	No se han asumido varianzas iguales		2,28	31,34	,029	,649	,285	,069	1,23	

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Ítems de la variable "Interés por los contenidos" con diferencias significativas según el género.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas					Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
								Inferior	Superior	
Ítem 16	Se han asumido varianzas iguales	46,118	,000	-4,03	37	,000	-,546	,136	-,821	-,272
Ítem 20	Se han asumido varianzas iguales	5,245	,028	3,19	37	,003	,495	,155	,181	,808

Fuente: Elaboración propia

A la luz de los resultados encontramos que, las variables «Presencia de aspectos técnicos y deportivos en su formación», «Valoración de la especialidad» e «Importancia que le dan a la práctica en EF», no presentan diferencias significativas en cuanto al género. No obstante, en las variables «Capacitación para la docencia» e «Interés por los contenidos», hemos hallado diferencias significativas a favor del grupo de los hombres en dos ítems, y a favor del grupo de las mujeres en un ítem.

Del mismo modo, el análisis descriptivo expuesto anteriormente también muestra diferencias entre las medias de ambos grupos. A pesar de ello, no podemos constatar diferencias significativas en la mayoría de los ítems del cuestionario utilizado.

Discusión

Cabe significar en este apartado, que nuestro estudio se realizó en un marco legislativo-formativo en donde la mención se había instaurado desde unos cursos atrás, mientras el estudio que tomamos como referencia en este trabajo (Moreno & Conte, 2001), se realizó en pleno «apogeo» y consolidación de las especialidades de Magisterio. Lo que no impide poder utilizar el mismo instrumento que la investigación a la que venimos haciendo referencia, toda vez que él mismo es generalizable al marco académico actual, como así podemos comprobar en esta investigación.

Cabe destacar que los resultados obtenidos, a tenor de los análisis ya mencionados, difieren de los obtenidos en el estudio de Moreno & Conte (2001) en lo referente a las respuestas emitidas en la primera, tercera y cuarta variable, existiendo gran similitud de respuestas, por parte de los sujetos objeto de estudio, en ambas investigaciones en la segunda y quinta variable.

En lo relativo a la evaluación llevada a cabo por los profesores, que se recoge como uno de los factores a tener en cuenta en la primera variable de este estudio, conviene significar, tras un análisis bibliográfico, que los estudios sobre la percepción de estudiantes y profesorado han sido realizados, generalmente, por grupos separados (docentes por un lado, estudiantes por otro) o por grupos confrontados (docentes y estudiantes) (Martínez, Santos & Castejón, 2017). Se ha analizado cómo percibe el alumnado la evaluación y los errores entendidos de la misma (Trillo & Porto, 1999) e, igualmente, existen investigaciones que han analizado la coherencia entre la evaluación y el desarrollo de las competencias (Arribas, Manrique & Tabernero, 2016). En cuanto a las diferencias en la percepción entre alumnado y profesorado (Gutiérrez, Pérez & Pérez, 2013; Martínez, Castejón & Santos, 2012; Ruiz, Ruiz & Ureña, 2013), se observan que hay fallos en los planteamientos, sin duda sobre cómo se entiende todo el proceso. En relación a esto, y teniendo en cuenta diversos elementos de los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación, en el estudio de Gutiérrez, Pérez & Pérez (2013) los alumnos y egresados señalan que la coherencia entre contenidos de los programas y el sistema de evaluación, en la mención de Educación Física, tiende a ser «media».

Al igual que en el estudio Rojas, Cepero, Zurita & Chinchilla (2015), los datos obtenidos nos permiten establecer que el grado de preparación del alumnado para afrontar los procesos de transición de la Universidad al empleo laboral, mejora con la implementación de las fases de simulación en las asignaturas. A su vez, ponen de manifiesto la satisfacción en la valoración de la conexión entre las aplicaciones prácticas desarrolladas y la posible futura realidad profesional con una valoración de 4,66 sobre 5. Lo que encaja en mayor o menor medida (de manera más o menos directa) con las aportaciones realizadas por los alumnos, objeto de estudio, en las cinco variables analizadas en nuestra investigación.

La opinión de los alumnos de este trabajo concuerda, en gran medida, con la de profesores y empleadores, recogida como una de las principales conclusiones del estudio de Gallardo (2006a); ambos colectivos están de acuerdo en que la formación recibida en Magisterio, ofrece unos buenos conocimientos, relativos a aspectos técnicos y deportivos (entre otros), aunque se necesitaría una mayor formación práctica de estos titulados. Coincidiendo con los datos recogidos en nuestro estudio acerca de la tercera y cuarta (en menor medida) y quinta variable.

En este mismo estudio, más del 50% de los egresados indican que están *bastante satisfechos* con la actuación docente del profesorado, con la competencia científica del profesorado, con el nivel científico de las materias y con los resultados obtenidos (Gallardo, 2006a).

Conclusiones

En el caso de la Educación Física, la supresión de la especialidad de primaria se hace en un momento especialmente crítico relacionado con las pandemias de inactividad, obesidad, diabetes y osteoporosis como problemas pediátricos de consecuencias geriátricas o en la edad adulta. El problema es creciente y de tal magnitud que en algunos países ya se han incluido objetivos nacionales de salud pública relacionados con la actividad física en la escuela (Serrano, 2005, p. 32).

Respecto a los **objetivos 1 y 2** (Conocer la percepción que tiene el alumnado de su capacitación docente, y Conocer la valoración que los alumnos hacen de la especialidad de EF), a tenor de los datos y resultados obtenidos, conviene destacar, en primer lugar, que los alumnos han afirmado estar de acuerdo con que durante la formación recibida se ofrecen unos conocimientos teóricos fundamentados, aunque hacen hincapié en que debiera existir una mayor formación práctica en el transcurso de la mención (lo que se corresponde con el primer objetivo propuesto en este trabajo).

A nivel general y en base a las variables de este estudio, cabe destacar que la mayoría de los alumnos: no tiene pendiente ninguna asignatura, practica algún deporte y está satisfecho con la elección de la mención de EF.

En base a las variables descritas, podemos afirmar, igualmente, que los alumnos se sienten, a nivel general, capacitados para desempeñar la labor docente futura, están de acuerdo con los contenidos que se imparten en su formación, se encuentran interesados por los aspectos técnicos de los deportes y por la especialidad en sí misma, y apuestan por más clases prácticas dentro de su formación.

En lo relativo a la capacitación docente, los alumnos consideran que la participación activa, los planteamientos constructivistas, la formación recibida en torno a la historia de la EF y las tareas motrices que realizan, cumplen sus expectativas satisfactoriamente. Sin embargo, no consideran que los contenidos y la oferta de cursos de formación sea la más adecuada.

Asimismo, destacamos el interés que muestran por los aspectos didácticos de la enseñanza y de la salud en la actividad físico-deportiva. No obstante, los alumnos consideran que no debieran impartirse más contenidos teóricos en las asignaturas de la especialidad.

Afirman que deberían recibir más formación para conseguir los objetivos a través de diferentes contenidos. Igualmente, muestran un alto grado de interés por la enseñanza a través del juego. Valoran significativamente las clases prácticas por encima de las teóricas, sin embargo, no consideran que la carga de créditos teóricos y prácticos sea la más adecuada.

Con la recopilación de todos estos datos pretendemos mostrar que la formación en la especialidad de EF transita en una dirección correcta y esto se ve reflejado en el compromiso de sus alumnos y el agrado que muestran hacia la misma.

En cuanto al **objetivo 3** (Identificar si existen diferencias en función del género en la valoración de la especialidad de EF), los resultados muestran que en la mayoría de los ítems no surgieron diferencias significativas entre hombres y mujeres en la percepción de su capacitación docente y en la valoración que hacen de la especialidad de EF. Sin embargo, hemos hallado diferencias significativas a favor de los hombres en aspectos referidos a los deportes, y a favor de las mujeres en el interés por aspectos didácticos en la enseñanza.

Este estudio se ha realizado en base al cuestionario validado a través de diferentes estudios, para la Valoración y Capacitación sobre la Docencia en Educación Física. Hay que significar que se ha tomado como referencia el estudio de Moreno y Conte (2001) sobre «La valoración de la especialidad de educación física y capacitación docente a través del alumnado», realizado en la Universidad de Murcia. Dicho cuestionario

ha sido adaptado al contexto formativo que conforman los alumnos de Grado en Educación Primaria, mención de Educación Física, de un Centro de la Universidad de Cádiz.

A raíz de éste y otros estudios se podrían llevar a cabo investigaciones actualizadas, en torno a la capacitación docente y las competencias profesionales de los docentes del área cuando comienzan a ejercer su profesión. Ejemplo de este tipo de investigaciones lo encontramos en Gallardo (2006b), quien concluyó que tras cada proceso formativo los egresados presentan un mayor grado en la adquisición de competencias con independencia de encontrarse o no trabajando en la actualidad.

También queremos señalar que, debido a la naturaleza de este tipo de trabajos, el tiempo ha sido un factor determinante, con lo que el estudio ha tenido que limitarse a las directrices del mismo. A lo que hay que añadir, que el alumnado objeto de estudio, aún se encontraba en el último curso de su período de formación durante la realización de los cuestionarios, lo que lleva consigo que, en alguna medida, sus respuestas podrían estar condicionadas por el hecho de que aún debían ser evaluados por algunos de los profesores del centro. Aunque, evidentemente, el cuestionario era totalmente voluntario y anónimo. Es por ello, por lo que se realizó, continuamente, una comparativa con los resultados obtenidos en otros estudios, sobre todo referenciando aquella investigación desde donde parte el cuestionario que hemos usado (Moreno y Conte, 2001).

Referencias

- Arribas, J.M., Manrique, J.C. & Taberner, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Biggs, J.B. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self-assessment*. London: Kogan Page.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Brown, S. & Glasner, A. (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Castañeda, C., Zagalaz M.L., Arufe, V. & Campos-Mesa, M.C. (2018). Motivos hacia la práctica de actividad física de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 79-89.
- Codina, N. & Pestana, J.V. (2012). Study of the relationships between the psychosocial environment and women's sport practice. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 243-251.
- Consejo Escolar del Estado (2007). Seminario. Conclusiones: La formación inicial y permanente de maestros y profesores (30 y 1 de Mayo-Junio). Recuperado el 20 de abril de 2017 de: <http://www.mec.es/cesces/seminario-07/conclusiones.pdf>.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. London: Routledge.
- Friedmann, E.D. (1983). Pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, XX, 2, 15-18.
- Gallardo, M.A. (2006a). Análisis de la formación universitaria del maestro de Educación Física desde la perspectiva del profesorado, alumnado y empleadores. Un estudio en el campus de Melilla. *Publicaciones*, 36, 163-186.
- Gallardo, M.A. (2006b). Evaluación de las competencias profesionales para la inserción laboral de los maestros de Educación Física. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 469-492.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in students' voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 364-371.
- Gutiérrez, C., Pérez, A. & Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física, *Ágora para la EF y el Deporte*, 15 (2), 130-151.
- Kirk, D. (2008). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la «idea de la idea» de Educación Física. En AA. VV. *Actas V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 1-15). León: Universidad de León. (CD-R).
- López-Pastor, V.M. (2008). Implementing a formative and shared assessment system in higher education teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López-Pastor, V.M., Pérez, D., Manrique, J.C. & Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187.
- Luke, M.D. (1991). Attitudes of young children toward physical education. *Journal of the Canadian Association for Young Children*, 16(2), 33-45.
- Luke, M.D. & Cope, L.D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51(2) 57-66.
- Martínez, L.F., Castejón, F.J. & Santos, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4). Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1364431164.pdf
- Martínez, L.F., Santos, M.L. & Castejón, F.J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81.
- Moreno, A. Trigueros, C. & Rivera, E. (2013). Autoevaluación y emociones en la formación inicial de profesores de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 34(1) 165-177. doi: 10.4067/S0718-07052013000100010
- Moreno, J.A. & Conte, L. (2001). La valoración de la especialidad de educación física y capacitación docente a través del alumnado [Portal Universitario]. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4 (1). Recuperado el 25 de mayo de 2017 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=206&docid=1041>
- Moreno, J.A. & Rodríguez, P.L. (1996). La especialidad de Educación Física: Su valoración a través del alumnado. En Actas del III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación y XIV de E.E.U.U. de Magisterio (pp. 481-492). Guadalajara: Universidad de Alcalá.
- Pavón, A. & Moreno, J.A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.
- Poblete-Valderrama, F., Linzmayer, L., Matus, C., Garrido, A. y Flores, C. (2018). Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física hacia sus profesores. *Retos*, 33, 143-147.
- Rey, A. & Trigo, E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres? *Apunts*, 59, 91-98.
- Rojas, F.J.; Cepero, M.; Zurita, F. y Chinchilla, J.L. (2015). Simulation of Professional Performance, Didactic Tool in Teaching Sport Sciences. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 17-28.
- Romero, C. & Cepero, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Romero, C., López, C.J., Ramírez, V., Pérez, A.J. & Tejada, V. (2008). La Educación Física y la organización de la clase: aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones*, 38, 163-182.
- Ruiz, L. & Pachano, L. (2005). La docencia universitaria y las prácticas evaluativas. *Revista venezolana de educación*, 9 (31), 531-540.
- Ruiz, J.R., Ruiz, E. & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: que creemos hacer y que perciben los alumnos. *Cultura, Ciencia y Deporte* 9(8), 17,29.
- Ruiz-Juan, F., García-Montes, M.E. & Pieron, M. (2009). *Actividad física y estilos de vida saludables. Análisis de los determinantes de la práctica en adultos*. Sevilla: Wanceulen.
- Ryan, S., Fleming, D. & Maina, M. (2003). Attitudes of middle school students toward their physical education teachers and classes. *The Physical Educator*, 60(2) 28-42.
- Sampieri, R., Collado, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw- Hill.
- Serrano, J. A. (2005). Cambios en la formación del maestro especialista. Un ensayo sobre sus consecuencias. *Retos*, 7, 29-34.
- Trillo, F. & Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Zagalaz, M.L. (2007). Apuntes para el cambio educativo. En P. Palou, F.J. Ponseti, P.A. Borrás, y J. Vidal (Coords.). *Educación Física en el Siglo XXI Nuevas perspectivas. Nuevos retos* (pp. 223-234). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.