

Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de Educación Física

Implicit theories and models of formation underlying the perception of the role of physical education teachers

Benito Alonso Urra Tobar*, María José Fehrenberg Gaete*, Marcelo Muñoz Lara*, Alexis Matheu Pérez*, Alda Reyno Freundt**

*Universidad Bernardo O'Higgins (Chile), **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)

Resumen. El presente estudio emplea un enfoque mixto de investigación para analizar las teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción del rol asociado al profesor de Educación Física en estudiantes universitarios chilenos que comienzan su período de formación. Para ello, se utilizó una muestra de 77 alumnos pertenecientes a dos universidades (57,1 % de sexo masculino y 42,9% de sexo femenino) con edades entre los 18 y los 20 años (x: 19,2 años). Los resultados más significativos revelan la alta influencia de la experiencia previa en la valoración de la asignatura y en la percepción del rol docente así como un énfasis en atributos personales y actitudinales del profesor por sobre aspectos metodológicos, conceptuales y valóricos. A partir de ello, se observa el predominio del modelo pedagógico y la teoría educativa como teoría implícita subyacente a la percepción de rol docente y, con ello, el énfasis en un modelo práctico de formación para poder abordar de mejor forma la expectativa laboral ligada a la docencia. Se analizan las implicancias y desafíos que tal realidad conlleva para las universidades y centros de formación en la disciplina.

Palabras clave: educación física, formación del profesor, rol docente, teorías implícitas, modelos de formación.

Abstract. The present study used a mixed approach of research to analyze the implicit theories and models of formation underlying the perception of the role associated with physical education teachers in Chilean university students who begin their period of training. Therefore, a sample of 77 students (57.1% male, 42.9% females) from two universities, aged between 18 and 20 years old (x: 19.2 years), was selected. The most significant results revealed high influence of previous experience on the evaluation of subjects and on the perception of the teaching role, as well as emphasis on teachers' personal attributes and attitudes above methodological, conceptual, and value aspects. Based on that, there is a predominance of the pedagogical model and of the educational theory as implicit theories underlying the perception of teachers' role and, alongside, an emphasis on practical formation models so to better approach work expectations related with teaching. The implications and challenges that such reality entails for universities and training centers in the discipline are analyzed.

Key words: physical education, teacher's formation, teaching role, implicit theories, models of training.

Introducción

En el contexto educativo, se espera que el docente enfrente las problemáticas del proceso de enseñanza-aprendizaje empleando habilidades profesionales ligadas a la forma de enseñar, la organización del alumnado y el manejo de las emociones (Cañadas, Santos y Castejón, 2019; Del Valle, De la Vega y Rodríguez-Gómez, 2015). Así, los resultados de la educación están mediados por la forma en que el profesor actúa y por las creencias ligadas a su rol, por cuanto tiende a construir y reconstruir su práctica en el aula a partir de su sistema de valores (Ennis, 1992) como de su propia experiencia como alumno (Almonacid, Feu y Vizuete, 2018; Fügedi, Capel y Bognár, 2016).

Generalmente, se enfatiza que un profesional debe desempeñarse considerando el saber disciplinar, obviando las creencias y representaciones adquiridas durante su vida las cuales, sin embargo, actúan como filtro de la información y orientan su preparación profesional. Esto remite al análisis de los procesos formativos del profesor y la definición de su rol (Fernández-Rio, Calderón, Hortigiuela, Pérez-Pueyo y Aznar, 2016) en donde, junto a las creencias previas, la orientación institucional hacia el ámbito procedimental, actitudinal y/o conceptual cumple un rol relevante.

Según Zapatero, Campos y González-Rivera (2013), actualmente se exigen modelos de formación que desarrollen

no sólo elementos disciplinares sino también aspectos éticos, morales y sociales, que vinculen formación y profesión para desempeñar el rol docente. En tal sentido, según Sáenz (2009), la formación inicial del profesor debe abandonar el carácter intelectualista para acercarse a la realidad inmediata, más aún cuando, según Kovac, Sloan y Starc (2008), son los mismos profesores quienes perciben deficiencias formativas en la relevancia práctica de los contenidos recibidos.

La Ley General de Educación chilena plantea que la función docente consiste en el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los cuales se construyen los saberes específicos, en este caso, de la Educación Física (EF). En dicho contexto, existe una diversidad de miradas sociales y opciones laborales para desempeñarse como profesional en EF, lo que implica revisar la formación de los futuros docentes dada la dispersión y desorientación de contenidos en los enfoques profesionales (Poblete, Linzmayer, Matus, Garrido y Flores-Rivera, 2018; Simion y Mihaila, 2009).

El rol del profesor de EF se ha asociado principalmente al ámbito pedagógico como campo laboral, siendo el encargado del desarrollo de capacidades físicas y motrices para influir en el desarrollo afectivo, social, cognitivo, moral y espiritual del estudiante (Rodríguez-Romo, Rivero, Montil & Garrido, 2007). Sin embargo, ha aumentado la inclinación laboral al área deportiva en desmedro de la docencia basándose en la imagen de un cuerpo biológico y mecánico orientado hacia el rendimiento, evidenciando nuevos nichos, necesidades y diversificación de los intereses profesionales que los planes de estudio debiesen contemplar.

Por ende, es necesario conocer y resignificar los supuestos y creencias ligadas a la formación del profesorado dada la ampliación de formas y ámbitos de educar/educarse que requieren incluir distintos espacios, sujetos y formas de intervenir en la educación (Kalemoglu & Imamoglu, 2014). En ese contexto, el análisis del rol docente se ha explicado desde cuatro perspectivas (Feiman-Nemser, 1990):

1.- Paradigmas en EF: conjunto de creencias y actitudes basadas en las necesidades sociales que reflejan diversas maneras de entender la educación disciplinar, tales como las orientaciones biológica, pedagógica, personalista, formativa y crítico-constructivista.

2.- Modelos de formación: propuesta teórica que incluye conceptos de formación, enseñanza y prácticas educativas asociadas a la forma de entender la EF, encontrándose los modelos académico (transmisión de conocimientos y formación científica), práctico (orientada hacia el aprender a enseñar), tecnológico (sistematización de recursos de apoyo asociadas a la educación), personal (centradas en el aprendizaje y crecimiento del propio profesor) y crítico-social (orientado a la construcción de una sociedad justa y democrática). Loya (2008) sostiene que los modelos pedagógicos se enmarcan en tres tendencias: racionalista (centrada en el control de los currículos, enseñanzas y didáctica), psicológica (basada en la adecuación de la enseñanza al alumno) y crítica (asociada a la reflexión sobre las formas institucionales y contexto sociocultural).

En este aspecto, se ha planteado que los alumnos tienden a significar la EF desde una racionalidad práctica y tecnocrática que apunta a la mejora de la condición física y habilidades deportivas como generadoras de bienestar, enfatizando la figura del profesor como transmisor de conocimientos y saberes (Moreno y Poblete, 2015; Poblete, Linzmayer, Matus, Garrido y Flores-Rivera, 2018; Valencia y Lizandra, 2018).

3.- Teorías implícitas: creencias, representaciones y principios, derivadas de la experiencia biográfica y sistemas valóricos de los sujetos, que orientan la conducta definiendo la forma de afrontar, interpretar, articular y significar las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Ennis, 1992; Gómez y Guerra, 2012; Poblete y Gamboa, 2013). Asimismo, estas teorías permiten planificar estrategias didácticas, elegir los medios y evaluaciones a emplear configurando el currículum oculto de la asignatura (Brasó y Torredabella, 2018; Díaz-Lucea, 2002).

Araya (2006) distingue cuatro modelos de teorías implícitas en EF: Militarista (basada en la idea de la gimnasia física), Médico Higienista (práctica física como agente promotor de la salud), Deportiva (enfatiza la labor de entrenamiento para el logro del gesto técnico) y Pedagógica (persigue la ampliación de conductas motrices del alumno).

Otros autores distinguen cinco teorías implícitas en EF (Delgado y Zurita, 2003; Gómez y Guerra, 2012; Obregón, Martínez, Cresp, Arellano y Vargas, 2015):

Teoría salud: entiende la EF como medio de promoción de la salud y/o herramienta de tipo rehabilitador, de recuperación física y prevención de enfermedades.

Teoría rendimiento: apunta a la fortaleza física y el deporte como medios para realizar actividades de la vida diaria.

Teoría recreativa: asume la EF como medio de entreti-

nimiento y diversión.

Teoría expresiva: entiende la EF como forma de mejora de la imagen, expresión y comunicación corporal.

Teoría educativa: otorga a la EF un valor formativo y educativo del individuo y la cultura.

La evidencia respecto a las teorías implícitas en EF arroja resultados difusos ya que existen antecedentes referidos a que la mayoría de los estudiantes y docentes asumen una postura cercana al modelo deportivo bajo un concepto biológico y de deportivización que enfatiza la condición física, el entrenamiento y el rendimiento físico en donde el deporte aparece no como estrategia de enseñanza sino como finalidad última (Araya, 2006; Gonçalves, Lemos, Corrêa y Toro, 2014; Moreno y Poblete, 2015). Sin embargo, también se ha reportado el privilegio de la Teoría de Salud y la Teoría Expresiva en estudiantes de la carrera que acentúan el bienestar y el desarrollo corporal (Obregón et al., 2015; Poblete y Gamboa, 2013). Finalmente, en Chile, según Alarcón y Reyno (2009), los estudiantes privilegian la teoría expresiva de la educación, con algunos elementos asociados a una concepción tradicional o dependiente del profesor.

4.- Habilidades del profesor de EF: alude a las habilidades generales y específicas del profesor asociados a sus funciones, responsabilidades y conocimientos epistemológicos, técnicos y pedagógicos. Al respecto, se ha reportado que la influencia del profesor de EF se basa tanto en rasgos de personalidad tales como el entusiasmo, la motivación, la creatividad, la perseverancia, las habilidades interpersonales y el profesionalismo, por sobre las habilidades pedagógicas (Bernardes y Ferro-Ribeiro, 2016; Pazo y Tejada, 2012; Sympas y Digelidis, 2014), llegando a plantearse que los alumnos desarrollan sus metas y expectativas de desempeño académico y social desde sus profesores (Ennis, 1992).

Por tal motivo, es necesario conocer la percepción que los alumnos tienen sobre el rol del docente dado que dicha percepción dispone, antepone y predice el saber, saber hacer, saber estar y saber ser de la conducta en la situación educativa (Fügedi et al., 2016; Martínez-Muñoz, Santos y Castejón, 2017), razón por la cual la formación del docente debiese atender estas variables junto, entre otras, a las demandas sociales, retos futuros de la profesión y variables relacionales del alumno (Zandoná y Silva-Carneiro, 2018).

A partir de lo expuesto, los objetivos del presente estudio son:

- Describir la percepción de rol del profesor de EF que tienen los alumnos de dos universidades chilenas al momento de ingresar a la carrera.

- Analizar la valoración de la EF que hacen los futuros docentes de la carrera y los factores influyentes en dicha percepción.

- Identificar qué teoría implícita se observa en la expectativa laboral del alumnado que ingresa a la carrera.

- Identificar el modelo formativo implícito a la concepción del rol docente según alumnos que ingresan al primer año de formación.

El presente estudio cobra especial relevancia dada la falta de investigación en el contexto chileno (Moreno y Poblete, 2015) y la insatisfacción con la labor docente, lo cual evidencia una clase de EF distinta a la requerida por los estudian-

tes, lo que debe ser contemplado por las instituciones formadoras en sus perfiles de egreso y planes de estudio para, de este modo, responder a las demandas sociales y los nuevos desafíos a través de enfoques curriculares centrados en las necesidades del alumnado (López-Pastor, Pérez-Brunicardi, Manrique y Monjas, 2016).

De tal forma, conocer qué esperan los alumnos sobre su futuro rol docente, evidenciando una teoría implícita y un modelo de formación predominante, así como los aspectos que influyen en la valoración que hacen de la carrera permitirá adecuar los procesos formativos ajustándolos a las características del alumnado esperando incidir positivamente en la satisfacción hacia su formación y, por extensión, con su ejercicio profesional.

En tal sentido, Carreiro da Costa, González-Valeiro y González-Villalobos (2016) plantean que resulta necesario, como parte de la formación del profesorado, conocer las creencias del alumnado que ingresa a estudiar EF para construir experiencias significativas de aprendizaje, diseñar currículos que atiendan la diversidad estudiantil y alinear las creencias de los candidatos a docentes con los valores del programa de formación docente. Asimismo, Gonçalves et. al. (2014) plantean que conocer las teorías implícitas y preconcepciones de la EF antes de empezar la formación, resulta relevante para actuar con mayor eficacia y hacer consciente al alumnado de la responsabilidad cultural vinculada a su labor.

Material y método

El presente estudio es una investigación descriptiva-transversal que empleó un diseño de investigación mixto el cual recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación para obtener resultados más confiables.

Participantes

La muestra de estudio, como expresa la tabla 1, estuvo compuesta por 77 alumnos pertenecientes a dos universidades, una pública y otra privada, que representan el 71,96% de la matrícula de primer año de ambas universidades (n=107) y un 90,58% de los alumnos que cumplen los criterios de inclusión empleados (n=85). La muestra estuvo constituida por un 57,1 % de alumnos de sexo masculino y un 42,9% de sexo femenino, con edades entre 18 y 20 años (x: 19,2 años), en donde más del 50% de los participantes pasaron directamente del colegio a la universidad.

Tabla 1
Distribución de la muestra

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

Se empleó un muestreo no probabilístico, de tipo intencional en donde se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes matriculados en la totalidad de asignaturas correspondientes al primer semestre del primer año de la carrera de Pedagogía en Educación Física.
- Sin experiencia previa alguna de formación universitaria o técnica, para evitar que dicha experiencia pudiese eventualmente influir en sus respuestas y conocer con qué ima-

gen de la carrera se presentan los sujetos al inicio del proceso formativo.

Instrumento

Se empleó el cuestionario «Concepciones de la Actividad Profesional en Formadores de Profesores y Estudiantes de Educación Física» elaborado en Portugal por Carreiro Da Costa, el cual está compuesto de 33 preguntas, abiertas y cerradas, sometidas a un proceso de validación de contenido y constructo. Para su aplicación en Chile, se realizaron modificaciones lingüísticas requiriendo una nueva validación de constructo, realizada por tres expertos en lingüística, enfatizando el lenguaje, redacción y edad de los encuestados.

El instrumento consta de 3 dimensiones: Datos personales (3 preguntas cerradas), Caracterización biográfica (6 preguntas cerradas y 7 preguntas abiertas) y Concepciones de la actividad profesional (5 preguntas cerradas y 12 preguntas abiertas). El presente estudio utilizó ésta última dimensión en donde, para valorar la EF recibida, se utilizaron las preguntas 3 («Clasifica globalmente la EF en el centro escolar que frecuentaste»), 3a («Especifica el peso de los factores discriminados debajo que contribuyen a formar tu opinión») y 4 [«Indica por orden decreciente las cuatro características de un profesor que más te marcó en estos niveles de enseñanza (básica y media)»] y, como expone la Tabla 2, para analizar la percepción de rol docente y teorías implícitas, se emplearon las preguntas 6 («Describe qué es para ti un buen profesor de EF») y 9 («¿Qué profesión deseas ejercer cuando termines tu formación?. Indica las razones»).

Procedimiento

El cuestionario se aplicó solo una vez para los estudiantes de primer año de dos universidades de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Para ello, se realizó, en las dependencias de cada universidad, una reunión con los participantes el primer día de clases a fin de presentar los objetivos de investigación así como para evitar las eventuales influencias que la permanencia previa en aula pudiera generar en las respuestas. Antes de aplicar el instrumento, se entregó un consentimiento informado que resguarda las condiciones de voluntariedad y anonimato de la participación en el estudio. La resolución del cuestionario fue individual, indicándose que no se podría preguntar respecto al contenido del cuestionario para evitar intervenir e influenciar en las respuestas de los sujetos.

Análisis de datos

Para el análisis de datos cuantitativos se empleó el programa SSPS v22. 0.0 para establecer características demográficas de los participantes (edad, sexo), el grado de relación entre las variables de valoración de la clase de EF recibida y los factores que explican dicha valoración (preguntas 3 y 3ª del instrumento), frecuencia de atributos ligados a percepción docente (pregunta 6) y de expectativas laborales (pregunta 9). En términos concretos, para el análisis demográfico de los participantes se utilizaron medidas de tendencia central (media), mientras que para registrar la valoración de la clase de EF (pregunta 3), la percepción de rol docente (pregunta 6) y la expectativa laboral (pregunta 9) se realizó un análisis de frecuencia expresada en términos de porcentaje

(%). Finalmente, para determinar la relación entre la valoración de la clase de EF y los factores vinculados a ésta, se empleó el coeficiente estadístico Chi Cuadrado de Pearson (χ^2) para variables categóricas (nominales u ordinales) partiendo de la hipótesis de no existencia de relaciones entre las variables, en donde un valor de significancia $p > .05$ confirmaría dicha hipótesis.

Para el análisis de los datos cualitativos, siguiendo los planteamientos de Krippendorff (1986), se utilizó el análisis de contenido a partir de la información textual obtenida, la que fue numerada y clasificada, mediante codificación axial, en códigos asignados a cada una de las dimensiones y categorías elaboradas pre/post-facto. La información fue extraída por codificadores preparados, a través de entrevistas de prueba, para este proceso, quienes detectaron y clasificaron los enunciados. Así, los datos obtenidos se agruparon en las siguientes dimensiones y categorías de estudio:

1.- Atributos del docente de EF: aluden a las características del profesor de EF que inciden, de una u otra forma, en la valoración que de él se tenga. Los atributos pueden tener un carácter positivo o negativo ligados a las relaciones interpersonales y el logro de metas pudiendo referirse a factores personales (rasgos físicos, sociales y/o psicológicos), pedagógicos (capacidades, conocimientos y/o recursos metodológicos) y valóricos (ideologías ligadas al proceso de formación, concepción de ser humano, valores promovidos y filosofía de la educación empleada).

2.- Percepción del rol docente en EF: alude a la percepción del correcto ejercicio docente, considerando la multidimensionalidad de la educación (preparación intelectual, afectiva, social y cívica). Por ende, involucra dimensiones ligadas a los dominios actitudinal (referido a valores, actitudes y normas desarrolladas en el proceso educativo), procedimental (acciones orientadas a la consecución de una meta que incluyen destrezas, técnicas, métodos y estrategias) y conceptual (dominio de información especializada).

3.- Expectativas laborales: ideas esperadas sobre la futura labor docente que influyen en la motivación hacia la actividad. En este sentido, las expectativas laborales de los participantes podían estar referidas al ámbito pedagógico (asesoramiento en centros educativos y docencia en aula), entrenamiento deportivo (orientación hacia el rendimiento físico-deportivo), promoción de la calidad de vida a través de la actividad física y docencia/investigación universitaria.

Resultados

En primer lugar, se indagó la valoración de los sujetos, en base a su experiencia previa, sobre la EF para conocer la imagen que tienen de la asignatura, asumiendo que ello pudiese incidir en la percepción de rol docente. Al respecto, como se observa en la figura 1, existe una valoración predominantemente positiva de la EF (66,3%) en comparación a las valoraciones neutras (24,6%) y negativas (9,1%) de la asignatura. Al explicar cuáles factores contribuyen a formar dicha opinión, se observa que los beneficios adquiridos en la clase (aprendizaje motor, aptitud física, entre otros) tienen una leve preponderancia (88,3%) sobre la convivencia/relación con los compañeros y las características de las clases (ambos con un 84,5%) así como con los contenidos y activi-

Tabla 2

Dimensiones y categorías en instrumento

Dimensiones y categorías	Pregunta	Dimensiones y categorías	Pregunta	Dimensiones y categorías	Pregunta
Dimensión: Atributos del docente de EF	4	Dimensión: Percepción del rol docente en EF	6	Dimensión: Expectativas laborales	9
Categoría Atributos personales (APE)		Categoría Dominio actitudinal (DAC)		Categoría Ámbito Pedagógico (CAP)	
Categoría Atributos pedagógicos (APG)		Categoría Dominio procedimental (DPR)		Categoría Ámbito deportivo. (CAD)	
Categoría Atributos valóricos (AVA)		Categoría Dominio conceptual (DCO)		Categoría Promoción de la calidad de vida (CPC)	
				Categoría Docencia e investigación (CDI)	

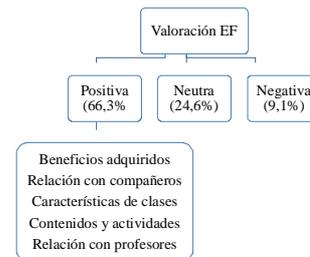


Figura 1. Valoración de la EF y factores influyentes

dades (84,4%) y la relación con los profesores (81,9%).

Al analizar los factores que influyen en la percepción de la clase de EF, los resultados muestran que los estudiantes que calificaron como buena su experiencia en la clase de EF, lo hicieron por valorar de manera positiva los beneficios adquiridos en dicha clase ($p < .05$): «En mi caso era gordo y sedentario en la básica y gracias al profesor de EF cambié mi mentalidad» (CPC).

Esta valoración positiva de la clase de EF también se relaciona, de forma estadísticamente significativa ($p < .05$), con los contenidos y actividades aprendidas; así, mientras mayores sean los aprendizajes y enseñanzas logradas durante las clases de EF, mejor será la percepción que se tenga de éstas.

Además, la organización del colegio/institución educativa asoma como un factor relevante por cuanto quienes evalúan positivamente la clase de EF enfatizan la organización del colegio ($p < .05$). Finalmente, la valoración de la clase de EF también presenta una asociación estadísticamente significativa ($p < .05$) con las condiciones materiales del centro educativo (instalaciones y material didáctico), permitiendo suponer que mientras las instituciones presenten más materiales y espacios de calidad, mejor será la experiencia de los estudiantes que participan de la clase.

Por ende, la percepción favorable de la clase de EF se relaciona con los beneficios obtenidos en ellas, los contenidos (actividades aprendidas y enseñadas), la organización del colegio/institución y las condiciones materiales pudiendo sostenerse que mientras mejor abordados sean estos factores, mejor será la valoración que tienen los estudiantes de sus clases.

El hecho que los beneficios percibidos desde la asignatura de EF se asocien principalmente al ámbito motriz, podría hacer esperar que las características mayormente valoradas en el profesor de EF sean aquellas que contribuyan al logro de estos efectos. En ese contexto, la detección de los elementos subyacentes a la valoración hecha de la clase de EF,

permite analizar los resultados obtenidos en las categorías de análisis abordadas en el presente estudio:

1.- Dimensión: Atributos del docente de EF

En relación a las características más relevantes percibidas en los profesores de EF durante la enseñanza escolar y que fueron identificadas por los participantes, en la Tabla 3 se aprecia que, sobre un total de 282 respuestas, ellas obedecen mayormente a factores personales (69,28%) muy por encima de los atributos pedagógicos (20%) y valóricos (10,72%), evidenciando el privilegio que se da a aspectos de identidad física, social y psicológica propias de la persona del docente.

Esta tendencia se mantiene al indagar en las características positivas y negativas percibidas en los profesores de EF. Al referirse a los atributos positivos observados en los profesores, sobre un total de 192 respuestas, las características personales tienen mayor preponderancia (69,79%) que los factores pedagógicos (18,76%) y valóricos (11,45%). En términos específicos, los rasgos positivos mayormente atribuidos a los profesores apuntan al respeto, responsabilidad, compromiso y motivación durante su desempeño docente, todos asociados a elementos personales más que a aspectos académicos/técnicos.

Asimismo, al identificar rasgos negativos en los profesores de EF, sobre un total de 88 respuestas, nuevamente se mencionan, en primer lugar, los atributos personales (67,05%) seguidos de aquellos de carácter pedagógico (25%) y valórico (7,95%). Sin embargo, se aprecia que los aspectos valóricos negativos tienen una incidencia menor que los factores pedagógicos negativos. Entre los rasgos negativos mayormente atribuidos al profesor de EF se encuentran la monotonía de los trabajos (APG) y, principalmente, la pereza y conductas sexuales impropias [*«aprovechador», «miraba con otros ojos a las niñas»* (AVA)], ambos aspectos personales y de suma gravedad en el último caso.

2.- Dimensión: Percepción del rol docente en EF

En la Figura 2, se observa, en base a un total de 202 respuestas, que los rasgos deseables en el profesor apuntan a la Formación Actitudinal (59,39%) vinculándose a habilidades sociales/relacionales expresadas en rasgos como la empatía, humanidad, horizontalidad, motivación y entusiasmo. En segundo lugar, se valora la Formación Procedimental (28,24%) apareciendo como los rasgos menos relevantes aquellos referidos a la Formación Conceptual (12,37%).

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

para enseñar por medio del deporte otras materias» (DAC)].

Las habilidades metodológicas tienden a integrarse con las conceptuales pues, a partir del dominio temático, se valora la diversidad de recursos pedagógicos [*«Un buen profesor de EF es aquel que conoce lo que enseña a los alumnos, aquel que prepara sus clases y las ejerce con todas las ganas posibles. Un buen profesor de EF trata de hacer sus clases entretenidas para motivar a sus alumnos»* (DAC)] para transmitir la información [*«Que entrega conocimiento sobre cómo mejorar gradualmente»* (DCO)].

Por ende, se visualiza que los sujetos consideran que la dimensión actitudinal es el rasgo principal que debe tener un buen profesor de EF, infiriéndose que se necesitan profesores con la capacidad de actuar en función de los valores que asume (cooperar en grupo, ayudar a los compañeros, respetar el medio ambiente, hacer sus tareas escolares, entre otros), por sobre sus competencias metodológicas y teóricas para, de esta forma, lograr los objetivos educativos [*«Una persona que se preocupa porque todos aprendan y trata de sacar lo mejor de sus alumnos»* (DAC)].

3.- Dimensión: Expectativas laborales

Respecto a las expectativas laborales, los resultados, expuestos en la Figura 3, muestran que los alumnos principalmente esperan ejercer su profesión en el marco escolar (65,33%). En segundo lugar, en relación a la expectativa laboral preferida surge el entrenamiento deportivo (20,40%). Los ámbitos de ejercicio con menor expectativa de los futuros profesores son la actividad física y salud (8,15%) y la docencia universitaria (6,12%), resultando llamativo que ningún alumno de la universidad privada proyecta su profesión hacia el desempeño académico en términos de docencia/investigación (CDI).

Lo expuesto evidencia que los estudiantes de primer año tienen en mente el ejercicio de la profesión a nivel escolar con personas cuyas edades fluctúan entre los 6 y 17 años aproximadamente. Esta preferencia por el ejercicio pedagógico (CAP) tiende a explicarse por los beneficios e impacto

Tabla 3
Atributos asociados al docente de EF: síntesis general, atributos positivos y negativos

	General	Positivos	Negativos
Personales	69,30%	69,70%	67,05%
Pedagógicos	20%	18,76%	25%
Valóricos	10,70%	11,45%	7,95%

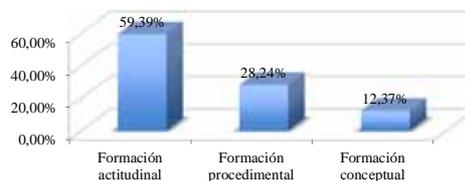


Figura 2. Percepción del rol docente en EF

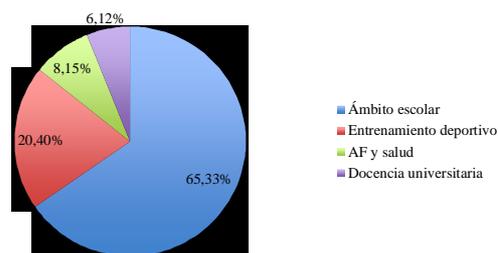


Figura 3. Expectativas laborales

atribuidos a la labor docente, que incluyen la generación de cambios sociales («*me gusta la pedagogía para cambiar el mundo a través de la enseñanza*»), educativos («*hacer un cambio en la educación, transmitir mis conocimientos*») y en la vida del alumnado («*Profesor de escuela... creo que los niños son la base de todo, ellos tienen que tener una buena base para que sean una excelente persona cuando adultos*»). La predilección por la pedagogía también responde a concepciones propias de la carrera («*uno siempre se prepara para enseñar*»), habilidades personales («*siento que enseñar es lo mío*»), deseos orientados hacia el logro personal («*me gusta aprender y enseñar lo aprendido*») y el acompañamiento del alumnado («*mi sueño es estar a cargo de un curso hasta entregarlos en 4º medio*»). (En la educación chilena 4º medio corresponde al último año de enseñanza secundaria que, por ende, marca el fin del ciclo de educación escolar (12 años) previo ingreso a la universidad)

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

Por ende, como se observa en la tabla 4, puede plantearse una percepción del rol docente que valora principalmente los atributos personales del profesor, aspirando a una enseñanza que enfatice la dimensión actitudinal en su formación y con proyecciones al ejercicio docente en el ámbito escolar de aula.

Tabla 4
Síntesis de resultados por dimensión

Dimensión		
Atributos del docente de EF	Percepción del rol docente en EF	Expectativas laborales
1.- Personales	1. Formación actitudinal	1.- Contexto escolar
2.- Pedagógicos	2.- Formación procedimental	2.- Deporte
3.- Valóricos	3.- Formación teórica	3.- AF y salud
		4.- Docencia universitaria

Discusión

Considerando el objetivo de describir la percepción de rol del profesor de EF que tienen los alumnos al ingresar a la carrera, es posible señalar que se entiende la labor del profesor como un docente en el ámbito escolar encargado de la formación de personas íntegras. Esto se refleja en que, al expresar qué significa ser un buen profesor de EF, se enfatiza la formación actitudinal del profesor por sobre elementos metodológicos y conceptuales especializados, concordando con Pazo y Tejada (2012) respecto al valor de lo emocional como factor trascendental en el aprendizaje y a la mayor valoración de las competencias transversales respecto a aquellas ligadas a áreas curriculares específicas.

Respecto a la valoración de la EF que hacen los futuros docentes y los factores influyentes en dicha percepción, los resultados evidencian, tal como sostienen Almonacid et al. (2018), que los procesos de formación profesional de los estudiantes son influidos significativamente por factores asociados a la experiencia escolar, pudiendo esperarse, según Carreiro da Costa et al. (2016), que repliquen en su labor profesional las estrategias que experimentaron como alumnos/os.

Por ende, es posible asumir que el profesorado cumple

un rol central en la generación de experiencias desde donde se valora la EF (López-Pastor et al., 2016), en donde buenas experiencias en la EF escolar generan la valoración positiva de la asignatura y experiencias negativas asociadas a ésta pueden generar repercusiones vinculadas a la reproducción de relaciones asimétricas denominadas como violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001).

Ello explica que, al referirse a los profesores de EF, los participantes tienden a acentuar rasgos personales (respeto, compromiso, responsabilidad) por sobre aspectos pedagógicos y valóricos, concordando con la evidencia existente referida al énfasis en el área del ser (sistema de valores) y la concepción de las competencias docentes como combinación de atributos, habilidades y actitudes (Bernardes y Ferrero-Ribeiro, 2016; Ennis, 1992; Páez y Hurtado, 2019; Pazo y Tejada, 2012).

Además del profesor, los aprendizajes entregados y la organización institucional también influyen en la valoración de la clase de EF. Por ende, según Valencia y Lizandra (2018), la formación del futuro docente debiese considerar, en su concepción curricular e implementación metodológica, diferentes estrategias de atención a la diversidad del alumnado.

La identificación de la teoría implícita en los participantes fue realizada a partir de su expectativa laboral, apreciándose que los alumnos valoraron principalmente el ejercicio a nivel escolar como rol que desean desempeñar tras titularse, sugiriendo el predominio de la teoría pedagógica/educativa como teoría implícita subyacente, en tanto los sujetos recalcan el valor formativo y educativo, individual y social, de la asignatura.

Asimismo, respecto al último objetivo planteado, los resultados muestran una orientación educativa centrada en la ampliación de habilidades motrices, revelando la predominancia del modelo de formación práctico y tradicional que apunta la instrucción hacia el aprender a enseñar/educar, centrándose en la adecuación de la enseñanza al alumno. De tal forma, corroborando lo planteado por Valencia y Lizandra (2018), se privilegia una formación profesionalizante y aplicada por sobre una visión académica de la EF generando algunos elementos de crisis frente al rol docente.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten concluir que la percepción del rol del profesor de EF está mediada por la experiencia previa, en donde las teorías implícitas y modelo formativo actúan como factores explicativos de dicha percepción. En tal sentido, existe una valoración positiva de la clase de EF relacionada con los contenidos y actividades aprendidas previamente.

En términos concretos, los resultados obtenidos permiten una visión de los futuros docentes como profesionales que esperan ejercer en el ámbito escolar en desmedro el interés en el deporte, la salud y la investigación, en forma congruente a la evidencia previa (Cancela y Ayan, 2010; Gómez y Guerra, 2012; Rodríguez-Romo et al., 2007). Dicha expectativa revela el predominio de una teoría implícita de carácter educativo, con un fin ligado a la instrucción en forma acorde a los postulados del modelo de formación pedagógico; sin

embargo, esto puede limitar la concepción y alcance de ésta hacia otros ámbitos de ejercicio tales como la investigación y docencia universitaria, reflejando una visión, en cierto sentido, parcial y tradicional de la disciplina.

Los resultados obtenidos, asimismo, sugieren que esta percepción del rol docente, derivada de la experiencia personal, posiblemente orientará su proceso formativo y la valoración de las experiencias obtenidas durante éste, significándolas de modo positivo o negativo según su congruencia con su visión de la disciplina. Esta experiencia previa funciona tanto desde lo personal, lo pedagógico como desde lo institucional, lo que obliga a mirar en forma integral los procesos de escolarización enfatizando la necesidad de analizar el conjunto de variables que inciden en las trayectorias educativas de los estudiantes.

De tal forma, dado que las instituciones formadoras de profesores, según Carreiro da Costa et al. (2016), no están diseñadas para ayudar a los estudiantes a confrontar los sistemas de creencias con que enfrentan su formación, éstos requieren ser considerados como determinantes para el sello profesional de los docentes que esperan formar, y cuyo desempeño se explicita en los modelos de formación, cobrando mayor relevancia aún en el contexto de revisión, análisis y reconstrucción del sistema educativo chileno (Moreno y Poblete, 2015; Páez y Hurtado, 2019).

Por ende, las instituciones formativas de profesores de EF debiesen promover la aproximación entre sus propias visiones formativas, teorías implícitas y modelos formativos con aquellas presentes en los alumnos a quienes educan, pudiendo esperarse la adaptación de planes y cursos a las diversas preferencias de salida profesional actualmente existentes así como a los distintos requerimientos contextuales, personales y pedagógicos asociados a la profesión (Rodríguez-Gómez, Del Valle y Vega, 2018). Esto implica conocer el imaginario con que ingresan los futuros docentes para dar espacio a sus expectativas y, a la vez, ampliar la mirada para dar cuenta cabalmente del alcance de la disciplina.

Para ello, es necesario que las universidades trasciendan la oferta educativa homogénea explicitando sus teorías y modelos implícitos en perfiles de egreso que faciliten a los estudiantes la elección de la institución en forma acorde a su interés y percepción de rol para, desde ese punto, mejorar la calidad de la docencia en un contexto altamente dinámico. Por ende, dicha labor requiere la articulación entre conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar y conocimiento del contexto a partir de la reflexión en la práctica docente (Almonacid et al., 2018).

El presente estudio recalca la necesidad de considerar la voz del alumnado acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje deseables en su formación como profesores de EF pues, al ser los destinatarios de la educación, son quienes mejor pueden valorarla, pese a lo cual han tendido a ser ignorados en los estudios realizados al respecto (Poblete et al., 2018). Asimismo, conocer la percepción de los alumnos es especialmente relevante para compartir responsabilidades en el proceso formativo y para favorecer la motivación, el placer y el disfrute asociados al identificar el valor de su rol (Silva, Sicilia, Burgueño y Lirola, 2018).

En tal sentido, la formación docente no consiste únicamente en entregar herramientas a los profesores para cumplir

un currículum sino en leer la realidad sociocultural para anticipar las necesidades de cambio y transformación social (López-Pastor et al., 2016), razón por la cual se requiere que la enseñanza apunte al cambio conceptual de las teorías implícitas subyacentes a la labor docente derivando en enfoques curriculares y prácticas educativas activas, dinámicas y reflexivas que potencien y desarrollen competencias, valores, capacidades y habilidades para la vida (Cañabate, Tesouro, Puiggali y Zagalaz, 2019; Ennis, 1992).

En relación con las características personales del docente se abren desafíos para las instituciones de educación superior, por cuanto son las llamadas a entregar una formación integral que otorgue al profesor las habilidades que les permitan desempeñarse en contextos educativos diferentes, planteando el desafío de volver a mirar las concepciones tradicionales en torno al rol docente.

Finalmente, cabe señalar que los resultados evidencian la necesidad de profundizar el estudio de la formación del profesorado de Educación Física dada la permanencia de cierta tensión en la evidencia empírica existente. En tal sentido, el presente estudio reconoce como limitaciones su limitado tamaño muestral, el que impide hacer generalizaciones de los hallazgos obtenidos, así como el carácter descriptivo de los datos lo cual dificulta, por ejemplo, identificar el proceso de formación de las teorías implícitas, la evaluación subjetiva asociada y el nivel de satisfacción que se tiene hacia ellas. Asimismo, no resultó posible indagar si la percepción de rol asociado a la teoría educativa obedece a una identificación con ésta o bien a un desconocimiento de las otras posibilidades de la disciplina, razón por la que se requiere indagar en el nivel de conocimiento previo de la carrera para una interpretación más precisa de los hallazgos.

Futuras investigaciones, además, podrían recurriendo a muestras de mayor representatividad, indagar la influencia de variables tales como el género, nivel socioeconómico, edad y dependencia administrativa de la casa de estudios sobre las teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la formación profesional, así como profundizar en la valoración personal y significados asociados a la concepción del rol docente. Finalmente, tal como sugieren Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río (2017), contrastar el pensamiento de diversos actores educativos (profesores en formación, profesores egresados, alumnos y profesorado de otras áreas curriculares) en relación al tema dado el impacto transversal propio de la actividad educativa.

Referencias

- Alarcón, T., y Reyno, A. (2009). Teorías implícitas de la enseñanza en Educación Física: estudio longitudinal, 2005-2008. *Des-encuentros*, 8, 36-47.
- Almonacid, A., Feu, S., y Vizuete, M. (2018). Validación de un cuestionario para medir el Conocimiento Didáctico del Contenido en el profesorado de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 34, 132-137.
- Araya, E. (2006). ¿Qué educación física para la escuela hoy?. *Pensamiento Educativo*, 38, 172-185.
- Bernardes, P., y Ferro-Ribeiro, E. (2016). O perfil do professor de educação física na perspectiva dos alunos em formação inicial. *Ágora para la EF y el Deporte*, 18(2), 151-166.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción. Elementos para*

- una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Popular.
- Brasó, J. y Torredadella, X. (2018). Reflexiones para (re)formular una educación física crítica. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 441-462. Doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.003>
- Cancela, J., y Ayan, C. (2010). Profile and working expectations of Spanish physical education university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2487-2491. Doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.358
- Cañabate, D., Tesouro, M., Puiggali, J., y Zagalaz, M. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 35, 47-53.
- Cañadas, L., Santos, M. y Castejón, F. (2019) Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 35, 284-288.
- Carreiro da Costa, F., González-Valeiro, M., y González-Villalobos, M. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 29, 251-257.
- Delgado, M., y Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 5, 27-38.
- Del Valle, S., De la Vega, R. y Rodríguez-Gómez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(59), 507-526. Doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.59.007>
- Díaz-Lucea, J. (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. *Apunts*, 70, 16-24.
- Ennis, C. (1992). Curriculum theory as practiced: case studies of operationalized value orientation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 358-375.
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual Orientations in Teacher Education. Issue Paper 90-2*. National Center for Research on Teacher Education. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323177.pdf>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fügedi, B., Capel, S. y Bognár, J. (2016). Satisfaction and preferences of PE students and the head of the PE department: meeting the new curricular expectations. *Journal of Human Sport & Exercise*, 11(1), 1-18.
- Gómez, V., y Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>.
- Gonçalves, L., Lemos, F., Corrêa, D., y Toro, S. (2014). Formación de profesores en Educación Física en Brasil: comprensión de estudiantes noveles de la Universidad Federal de San Carlos. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 87-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400006>.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Fernández-Río, J. (2017). Implantación de las competencias: percepciones de directivos y docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 261-281. Doi: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004>
- Kalemoglu, Y., e Imamoglu, F. (2014). Comparatively analyzing the physical education curriculum in elementary education according to teacher opinions in Turkey and England. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 98-105.
- Kovac, M., Sloan, S., y Starc, G. (2008). Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, 14(3), 299-323. Doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X08095668>
- Krippendorff, K. (1986). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- López-Pastor, V., Pérez-Brunicardi, D., Manrique, J., y Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 29, 182-187.
- Loya, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Martínez-Muñoz, L., Santos, M., y Castejón, F. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 32, 76-81.
- Moreno, A., y Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 28, 291-296.
- Obregón, C., Martínez, C., Cresp, M., Arellano, R. y Vargas, R. (2015). Formación inicial docente. Teorías y Paradigmas en Educación Física. *Revista de Ciencias de la Actividad Física UCM*, 16(2), 37-46.
- Páez, J., Hurtado, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 35, 61-66.
- Pazo, C., y Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 22, 5-8.
- Poblete, C., y Gamboa, R. (2013). Teorías implícitas y proyectos educativos: una visión paradigmática de la educación física. *Educere*, 17(58), 465-474.
- Poblete, F., Linzmayer, L., Matus, C., Garrido, A., y Flores-Rivera, C. (2018). Percepción de estudiantes de Pedagogía en Educación Física hacia sus profesores. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 33, 143-147.
- Rodríguez-Romo, G., Rivero, A., Montil, M., y Garrido, M. (2007). Itinerarios profesionales de los estudiantes de ciencias de la actividad física y del deporte. *Kronos*, 12, 54-61.
- Rodríguez-Gómez, I., Del Valle, S., y De la Vega, M. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 34, 383-388.
- Sáenz, A. (2009). Formación inicial del profesorado: propuestas. *Ágora para la EF y el Deporte*, 11, 7-24.
- Silva, P., Sicilia, Á., Burgueño, R. y Lirola, M. (2018) Motivación educativa en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(71), 537-554. Doi: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.71.009>
- Simion, G., y Mihaila, I. (2009). A new university paradigm for interdisciplinary teaching within the faculty of physical education and sports. *Citius, altius, fortius*, 22(1), 1-3.
- Sympas, I., y Digelidis, N. (2014). Physical education student teachers' experiences with and perceptions of teaching styles. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(1), 52-59.
- Valencia, A., y Lizandra, J. (2018). Cambios en la representación social de la educación física en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 34, 230-235.
- Zandoná, A., y Silva-Carneiro, F. (2018). Reflexões acerca do currículo e metodologia da Educação Física no Instituto Federal de Goiás: a experiência com materiais didáticos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física y Deportes*, 34, 337-342.
- Zapatero, J., Campos, A. & González-Rivera, M. (2018). La formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física para la aplicación del modelo competencial: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 251-267. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52235>