

Desarrollo de competencias profesionales en Educación Física:

Una experiencia temprana de observación en contextos reales

LILYAN VEGA RAMÍREZ¹
MARÍA ALEJANDRA ÁVALOS RAMOS²

INTRODUCCIÓN

En los planes de estudios actuales, dentro de la educación superior, la práctica es fundamental para la adquisición de competencias que complementen, faciliten y refuercen el aprendizaje de los estudiantes acercándolos a una realidad profesional donde la autonomía y la interacción entre los distintos miembros del contexto educativo son esenciales (Blasco, Vega, Mengual, Ávalos & Zarco, 2009; Könings, Brand-Gruwell, van Merriënboer, Broers, 2008). En algunos casos, las Facultades de Educación españolas, desafortunadamente, todavía no han incorporado experiencias situadas desde los primeros cursos académicos de la formación inicial.

Nuestro estudio se enmarca en la Teoría del aprendizaje situado (Dewey, 1938; Daniels, 2003; Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 1993), que busca legitimar la mezcla de lo cognitivo-individual con lo situacio-

-
- 1 Doctora por la Universidad de Alicante, Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Área de Expresión Corporal. lilyan.vega@ua.es
 - 2 Doctora por la Universidad de Alicante, Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, Área de Expresión Corporal. sandra.avalos@ua.es

nal-contextual, integrando al sujeto como cognitivamente activo, en un entorno sociocultural con sus necesidades y exigencias. Con base en esto, el aprendizaje no se da de forma aislada, sino que se plantea en ambientes físicos y sociales contextualizados (Paramo, Heredich, López, Sanabria & Camargo, 2015; Yamila & Donolo, 2007). La enseñanza situada tiene como propósito favorecer un aprendizaje autónomo y crítico, buscando que el estudiante aprenda a reflexionar sobre su propio hacer (Castillo & Cerón, 2015). Sus fundamentos básicos sostienen que aprender es una experiencia social situada que se enriquece con la experiencia de otros, con recursos compartidos y con prácticas sociales comunes; es decir tal como afirma Yamila y Donolo (2007) el conocimiento se construye a través de la colaboración, la cooperación, el diálogo y el cuestionamiento con los demás y con el entorno.

En consecuencia, la enseñanza se debe centrar en prácticas educativas auténticas, determinadas por el grado de relevancia cultural de las actividades sociales y por las prácticas compartidas. En este sentido, Esteve (2004) apunta que para que realmente haya un cambio cualitativo en la formación del profesorado es necesario trabajar con modelos más cercanos a la realidad del alumnado en formación, tomando en cuenta sus experiencias vividas y la realidad del futuro profesional. Könings et al. (2008) argumentan que un ambiente de aprendizaje adecuado debe ofrecer planteamientos realistas, que supongan retos y con un cierto grado de dificultad.

Siguiendo el modelo del *círculo experimental de aprendizaje*, desarrollado por Kolb y Fry (1975), destacamos la observación y la reflexión como uno de los elementos más importantes del aprendizaje experiencial en la educación superior. Kolb sostiene que cualquier persona, al tener una experiencia determinada, genera una reflexión propia que intenta describir o teorizar para, posteriormente, aplicarla a nuevas situaciones. Esta teoría, continuada por Schön (1983), ha demostrado, de manera evidente, la importancia de la observación para la reflexión y para la generación de nuevos conocimientos. El desarrollo de la reflexión como competencia a adquirir por los estudiantes debería

estar presente durante todo el proceso de su formación, ya que esta contribuirá al fomento de capacidades que le ayuden a saber gestionar cuándo, cómo y por qué actuar ante diferentes situaciones, integrando así al individuo con sus experiencias personales (Calbó et al., 2009). Por lo que, siguiendo esta línea, se deben potenciar no solo las capacidades propias para desempeñar la profesión docente sino también las competencias vinculadas con la toma de decisiones y el intercambio de información y de conocimiento para poder desarrollar así la labor profesional de forma eficiente (Esteve, 2011). Siguiendo a Camps (2009), destacamos que tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado se debería enfatizar en competencias relacionadas con el análisis crítico, la reflexión dialógica, la observación de la práctica docente, la resolución de problemas y el cuestionamiento personal, entre otras.

En el caso de la Educación Física, además de todo lo mencionado anteriormente, se debe tener en cuenta que el profesorado desarrolla su labor en ambientes de aprendizajes distintos en relación a otras materias (Romero, López, Ramírez, Pérez & Tejada, 2008; Sánchez, 2003). Los factores específicos del clima de la clase de Educación Física aluden a un mayor dinamismo de los participantes (profesor-alumno), a una mayor implicación motriz y psicosocial, a un escenario de trabajo en espacios abiertos y flexibles y a aspectos organizativos como el control del tiempo, los recursos materiales, la ubicación del profesorado, el control del aula y la gestión del espacio, entre otros (Fonseca, Brunelle & Carlier, 2000; Sánchez, 2003). El conocimiento de todos estos elementos podrá garantizar que la intervención didáctica sea lo más eficaz posible.

El presente trabajo describe las experiencias de observación temprana de los alumnos de 3º de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en la asignatura de Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza en Educación Física de la Universidad de Alicante, durante dos años académicos. Es una materia obligatoria de 6 créditos, cuyo objetivo general es conocer y aplicar los elementos que constituyen los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación Física y el Deporte.

Con base en las premisas expuestas, pensamos que la educación universitaria del futuro profesor de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte debe estar enfocada al desarrollo de competencias críticas, en contextos reales, desde los primeros momentos de su formación inicial. Creemos que esta incursión temprana en la práctica docente es una necesidad y una oportunidad para aprender a conocer y a comprender (conocimiento teórico), saber cómo actuar (aplicación de los conocimientos en determinadas situaciones) y saber cómo ser (valores integrados).

Por tanto, la finalidad de esta investigación es valorar desde la perspectiva del estudiante, si el acercamiento temprano de los alumnos universitarios a la realidad educativa del aula de Educación Física, a través de la observación *in situ*, podría mejorar el entendimiento de esta realidad contribuyendo así a desarrollar sus competencias profesionales.

MÉTODO

DISEÑO

Este estudio es de carácter cualitativo y exploratorio que emerge desde la extracción y recogida de información centrada en este caso en experiencias vividas por parte del alumnado universitario en contextos educativos naturales.

PARTICIPANTES

La muestra es intencional y estuvo constituida por 192 alumnos que cursaban la asignatura Programación y Diseño Curricular en la Enseñanza en Educación Física de 3º de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, en los cursos académicos 2014-2015 (95 estudiantes) y 2015-2016 (97 estudiantes) de la Universidad de Alicante.

INSTRUMENTO

La herramienta para recoger la información con base en las experiencias de observación de los alumnos se realizó a través de la formulación de una pregunta abierta asociada con las vivencias en los

centros educativos de Educación Secundaria: ¿Cómo te ha resultado tu experiencia de observación de las sesiones de Educación Física en el centro educativo? Comenta tus vivencias. Las narrativas que son un instrumento fundamental y muy productivo para la investigación educativa (Coulter & Smith, 2009) han permitido dar respuesta a la temática fundamental de este estudio.

PROCEDIMIENTO

El desarrollo de este trabajo se llevó a cabo en 65 centros públicos de Educación Secundaria de la provincia de Alicante, que fueron elegidos según su conveniencia y disponibilidad. Cada estudiante realizó cuatro observaciones de cuatro sesiones de Educación Física en días diferentes. Los objetivos de la observación fueron analizar y reflexionar sobre la realidad educativa del aula vinculada con la planificación y el desarrollo de las sesiones de Educación Física. Una vez finalizado el proceso de observación, los alumnos respondieron a la pregunta abierta planteada que les permitió plasmar sus experiencias y reflexiones personales de observación.

Las respuestas se cumplieron a través de la aplicación *on-line* de *Debate* del campus virtual de la Universidad de Alicante. El *Debate* estuvo activo durante una semana.

Una vez obtenidos los datos, la información fue analizada utilizando una estrategia metodológica basada en la identificación y categorización de las unidades de texto extraídas de las narrativas de los participantes. El procesamiento de la información se realiza a través del programa informático AQUAD 7, desarrollado por Günter L. Huber (2012). Este software, que se adecúa a la investigación cualitativa, nos permitió categorizar y organizar la información en códigos y subcódigos, y extraer la principal temática emergente de este estudio: *Valoración de la experiencia de observación*, para finalmente, establecer las conclusiones pertinentes.

Después de este proceso, la cuestión de investigación que ha guiado

el estudio ha sido: ¿La observación en contextos educativos reales favorece el desarrollo de competencias profesionales de los futuros profesores de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte?

RESULTADOS

A continuación se presentan los hallazgos más relevantes obtenidos a partir de las vivencias y reflexiones del alumnado, a través de las narrativas. Estos datos se recogen y se agrupan en categorías clasificadas en diferentes códigos y subcódigos, los cuales se han extraído de los relatos. Todo ello, se expone en función del porcentaje de la frecuencia absoluta (%AF), que se corresponde al número de veces que se menciona un hallazgo dentro de las unidades de texto de los diferentes testimonios.

Como se ha mencionado anteriormente estuvo compuesta por 192 estudiantes (47 mujeres y 145 hombres) pertenecientes a dos cursos académicos comprendidos entre 2014 y 2016. La clasificación por año académico fue por un lado, de 95 estudiantes (22 mujeres y 73 hombres) en el curso 2014-2015 y por otro de 97 alumnos (25 mujeres y 72 hombres) pertenecientes al curso 2015-2016. Todo ello se refleja en la Tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de los participantes según género y año académico

AÑO ACADÉMICO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
2014-2015	73	22	95
2015-2016	72	25	97
TOTALES	145	47	192

Fuente: Elaboración propia

TEMÁTICA EMERGENTE: VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE OBSERVACIÓN

Del tema emergente de esta investigación surgen tres códigos fundamentales relacionados con el tipo de experiencias vividas en

los centros escolares, por parte de los alumnos universitarios. Estas categorías hacen referencia en primer lugar a la satisfacción (83,30 %) percibida por los estudiantes en cuanto a sensaciones de agrado en el trato recibido y en cuanto a las vivencias positivas y productivas para la mejora de su aprendizaje. En segundo lugar, aparecen vivencias de insatisfacción (10,80 %), donde el alumnado expresa que su paso por los centros educativos no ha cumplido del todo sus expectativas iniciales. Por último, se presenta un grupo minoritario de manifestaciones que aluden a una dualidad (5,80 %) en las experiencias exponiendo sentimientos encontrados en relación a la satisfacción e insatisfacción de lo vivido (Tabla 2).

Tabla 2. Valoración de la experiencia del alumnado en los centros educativos

CÓDIGOS	%FA
2.1. Satisfactorias	83,30 %
2.2. Insatisfactorias	10,80 %
2.3. Satisfacción/Insatisfacción	5,80 %

Fuente: Elaboración propia

Las causas que motivan la valoración positiva del alumnado (Tabla 3) se recogen en dos códigos: Por un lado, el código 3.1. *Comprensión de la realidad educativa* (84,78 %), donde se agrupan las manifestaciones que reflejan que los estudiantes universitarios han alcanzado un mejor entendimiento del contexto educativo, vinculado con la planificación de la sesión (35,28 %), con la actitud del alumnado de Educación Secundaria (18,32 %), con el tiempo disponible para la realización de la sesión de Educación Física (17,34 %), y con las instalaciones y materiales disponibles en los centros educativos visitados (13,84 %), por otro lado, emerge el código 3.2. *La comunicación y disposición del profesor* (11,89 %), referido a la facilidad para el diálogo y a la colaboración con la entrega de información específica de la labor docente, por parte de los profesores de Educación Física.

Tabla 3. Causas de satisfacción de las experiencias en los centros educativos

CÓDIGOS	%FA
3.1. Comprensión de la realidad educativa	84,78 %
Planificación de la sesión	35,28 %
Alumnado	18,32 %
Tiempo	17,34 %
Instalaciones y materiales disponibles	13,84 %
3.2. Comunicación/disposición del profesorado	11,89 %

Fuente: Elaboración propia

Por último aparecen, en menor medida, manifestaciones de insatisfacción en la experiencia de observación (10,80 %), siendo los principales motivos de desagrado aquellos que se refieren a la *carencia de destrezas en habilidades de organización y control del grupo* y a la *falta de disposición* del profesor de Educación Física del centro visitado.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio ha sido conocer la visión de un grupo de alumnos universitarios sobre el acercamiento temprano a la realidad profesional educativa en el campo de la Educación Física, destacando la importancia de introducir a los estudiantes en contextos de prácticas profesionales desde los primeros momentos formativos (Blasco et al., 2009). Este hecho favorece el desarrollo de las competencias propias de la profesión enriqueciendo los conceptos teóricos y prácticos asimilados en las clases, y observando aspectos que normalmente no aparecen en el aula universitaria, tal como se refleja en nuestros resultados y en los estudios de Santoyo y Arellano (2009), y Liesa, Otal y Julián (2009), los participantes lo manifestaron de la siguiente forma:

Desde mi punto de vista ha sido una experiencia nueva, bonita, emocionante y satisfactoria, ya que hemos visto una sesión de Educación Física desde otro punto de vista; es decir desde la perspectiva del docente. Ahí me di cuenta de las dificultades que van surgiendo. (Alum014)

La experiencia de vivir una clase de educación física nos ha ayudado a observar aspectos que de otra forma es difícil. No es lo mismo conocer la teoría que pasar a la práctica. Esta observación nos puede servir para hacernos a la idea de una verdadera clase de Educación Física. (Alum030)

Prácticas como esta te permiten ver la verdadera realidad actual de la docencia en Educación Física. Nosotros lo estudiamos en clase pero también es, y muy necesario, estar en contacto con la realidad ya que nos aporta y refuerza lo aprendido en la facultad. (Alum080)

La práctica docente está influenciada por la formación, la experiencia profesional, las características y el comportamiento de los alumnos, así como por el entorno y los recursos disponibles. En el ámbito de la Educación Física, como se ha mencionado anteriormente, nos encontramos con aspectos específicos que no aparecen en otras disciplinas, como el espacio diferenciador donde se llevan a cabo las experiencias educativas (Romero et al., 2008; Sánchez, 2003). Para los estudiantes el acercamiento temprano ha sido esencial para una mejor comprensión de este espacio. En este sentido, la percepción de los participantes refleja que esta experiencia de observación y reflexión posterior, ha sido facilitadora en cuanto a un mejor entendimiento de los aspectos referidos a la planificación y organización de la sesión, al tiempo real de la clase, al comportamiento de los adolescentes, y a la visión real de las instalaciones deportivas y la disponibilidad de recursos materiales. Así lo reflejaron los estudiantes universitarios:

Ha sido una grata experiencia que me ha permitido acercarme y conocer la realidad del aula de Educación Física. He podido comprobar lo complicado que es organizar la clase en cuanto al material, a la organización del grupo, al tiempo en mi caso la clase empezó más de 15 minutos tarde, y a los alumnos que intentaban “escaquearse”. Creo que es un acierto introducir este tipo de experiencia dentro de la asignatura. (Alum034)

En la clase los alumnos han participado activamente en las actividades propuestas por el profesor, pero en mi opinión el tiempo de la sesión ha sido muy poco, apenas ha llegado a los 40 minutos y así es difícil cumplir con los objetivos. El profesor tenía bien planificada la clase práctica pero el material y las instalaciones no estaban en muy buenas condiciones. (Alum099)

Otro aspecto destacado en la visión de los participantes fue la buena disposición de los profesores de Educación Física en los centros educativos visitados. Las actitudes personales, la interacción de experiencias y conocimientos de los profesores hacia los futuros docentes influyen de forma satisfactoria, en su formación inicial y en su identidad profesional futura, tal como se refleja en nuestros resultados y en otras investigaciones sobre la importancia de la inserción temprana en los contextos reales laborales (Castañeda & Navia, 2009; Rodríguez & Seda, 2013).

El profesor nos recibió de forma cordial y con muy buen trato, además nos proporcionó cierta información adicional que nos servirá de ayuda. Al final de la sesión nos proporcionó la programación de la asignatura y le pudimos realizar muchas preguntas que respondió gustosamente. (Alum123)

El profesor nos recibió con mucho gusto y durante la práctica nos proporcionó comentarios y observaciones de gran valor. (Alum151)

Como de todo se puede extraer algo bueno, toda esta experiencia me ha servido para saber qué tipo de profesor no quiero ser y cuál sí. (Alumn078)

Un grupo reducido de las reflexiones de los participantes, indican que las experiencias en los centros educativos han sido insatisfactorias. Los resultados muestran que principalmente esta sensación se debe a la falta de competencia profesional y a la falta de disposición del profesor de Educación Física que visitaron.

Personalmente fue un desastre, los alumnos hacían lo que “les daba la gana”, la profesora no se impuso en un ningún momento. (Alum088)

La primera clase de observación no fue nada satisfactoria, ya que el profesor estaba incómodo con nuestra presencia, daba las explicaciones de espaldas a nosotros, y a pesar de tener mucha experiencia en su campo noté que muchos ejercicios los improvisó. (Alum190)

Finalmente, un grupo mínimo de estudiantes señaló sensaciones tanto positivas como negativas en la experiencia de observación, cuyas

percepciones reflejamos a continuación:

La clase que observamos fue bastante simple, poco satisfactoria para mí. El profesor creó un circuito y apenas hubo tiempo para mucho. En cambio la charla con el profesor fue muy enriquecedora, puesto que lo que nos comentó nos sirvió para darnos cuenta de la realidad de la Educación Física. (Alum012)

CONCLUSIÓN

Las principales conclusiones de este estudio se presentan a continuación:

La experiencia de la observación, pese a haberse realizado solo en cuatro sesiones, ha sido productiva y satisfactoria, ya que a los alumnos les ha permitido reflexionar, conocer, identificar, comprender mejor y analizar de forma crítica la realidad profesional de la Educación Física en el aula.

Compartir encuentros con otros profesionales, facilita en los estudiantes universitarios la construcción de un perfil profesional con un nivel de competencia adecuado y podría afianzar el sentimiento de pertenencia al campo de la Educación Física.

La información que se extrae de las reflexiones de los alumnos universitarios resulta fundamental y necesaria a la hora de poder diseñar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayuden a mejorar la formación inicial.

REFERENCIAS

Blasco, J. E., Vega, L., Mengual, S., Ávalos, M. A. & Zarco, P. (2009). Evaluación de las competencias docentes en el Practicum de Educación Física. En M. Rapaso, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.), *El Practicum más allá del empleo: Formación versus training* (pp.1233-1244). Pontevedra: Universidad de Vigo.

- Calbó, M., Falgàs, M., Alsina, M., Serra, J., Ferrés, J. Alcina, A. & Creu, J. (2009). La reflexión sobre la práctica como eje de formación y evaluación en el Practicum. En M. Rapaso, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.), *El Practicum más allá del empleo: Formación versus training* (pp.249-259). Pontevedra: Universidad de Vigo.
- Camps, A. (2009). Reflexions i propostes sobre la formació inicial i permanent del professorat. *Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 49, 7-19.
- Castañeda, A., & Navia, C. (2009). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes. *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Recuperado de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf
- Castillo, S., & Cerón, C. (2015). Aprendizaje situado para la formación de competencias investigativas en el estudiante de psicología clínica: Análisis desde el pensamiento complejo. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1), 35-43.
- Coulter, C. A., & Smith, M. (2009). Discourse on narrative research. *Educational Researcher*, 38(8), 557-590.
- Daniels, H. (2003). *Vigotsky y la pedagogía*. España: Paidós.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Esteve, O. (2004). *Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf
- Esteve, O. (2011). El aprendizaje reflexivo y colaborativo: Hacia el desarrollo significativo de las competencias docentes. En J. Vallès, D. Álvarez, & R. Rickenmann del Castillo (Ed.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (pp.321-334). Girona: Documenta Universitaria.

- Fonseca, J., Brunelle, J. & Carlier, G. (2000). *Enseñar en educación física en secundaria*. Barcelona: Inde.
- Huber, G. L. (2012). *AQUAD Seven. Manual for the analysis of qualitative data*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Kolb, D. & Fry, R. (1975). *Toward an applied theory of experiential learning. Theories of group process*. London: John Wiley.
- Könings, K. D., Brand-Gruwell, S., van Merriënboer, J. J. G. & Broers, N. (2008). Does a new learning environment come up to students' expectations? A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 535-548.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning legitimate peripheral participation*. USA: Cambridge University Press.
- Liesa, M., Otal, P. & Julián, J. (2009). Valoración de los profesores y alumnos en relación al practicum en el Grado de Magisterio. En M. Rapaso, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.), *El Practicum más allá del empleo: Formación versus training* (pp.803-824). Pontevedra: Universidad de Vigo.
- Paramo, P., Heredich, C., López, O., Sanabria, L. & Camargo, A. (2015). ¿Dónde ocurre el aprendizaje? *Psicogente*, 18(34), 320-335.
- Rodríguez, F. & Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, 35(140), 88-99.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Romero, C., López, C., Ramírez, V., Pérez, A. & Tejada, V. (2008). La educación física y la organización de la clase: Aprendiendo a enseñar. Consideraciones previas. *Publicaciones*, 38, 163-182.
- Sánchez, F. (2003). *Didáctica de la educación física*. Madrid: Pearson Educación.
- Santoyo, M. & Arellano, J. (2009). Significación de un grupo de alumnos de Sociología sobre su aprendizaje de las competencias profesionales de su especialidad en un entorno real. Práctica de campo a Tlacotalpan, Veracruz. En M. Rapaso, M.E. Martínez, L. Lodeiro, J.C. Fernández de la Iglesia & A. Pérez (Coord.), *El Practicum*

más allá del empleo: Formación versus training (pp.1131-1142).
Pontevedra: Universidad de Vigo.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professional think in action*. New York: Basic Books, Harper Colophon.

Yamila, D. & Donolo, D. (2007). Contextos educativos inteligentes. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4(8), 1-20.