

INFLUENCIA DEL CONTEXTO DOCENTE SOBRE LOS INTERESES DE LOS FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Influence of context on teaching interests of future teachers in Physical Education specialists

Juan Antonio GARCÍA HERRERO*, Galo SÁNCHEZ SÁNCHEZ** y Daniel CABALLERO JULIÁ***
Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora. Universidad de Salamanca. Campus Viriato
Correo-e: *gherrero@usal.es, **galo@usal.es, ***daniel.caballero.sociologo@gmail.com

Recepción: 10 de mayo de 2012

Envío a informantes: 9 de junio de 2012

Fecha de aceptación definitiva: 5 de septiembre de 2012

Biblid. [0214-3402 (2013) (II época) n.º 19; 211-224]

RESUMEN: El presente trabajo analiza la influencia que tiene cursar la asignatura de *Iniciación Deportiva Escolar*, del tercer curso de Magisterio de la especialidad de Educación Física, en los intereses de los alumnos antes y después de la misma. Para ello, han participado en el estudio 46 alumnos/as a los que se les pasa un cuestionario autocumplimentado en el que deben manifestar su interés sobre 22 ítems relacionados con esa asignatura. El análisis factorial realizado indica que los intereses del alumnado antes y después de pasar por la asignatura se agrupan de manera diferente. Los datos permiten observar una evolución en el esquema factorial del alumnado desde el inicio hasta el final de su relación con esa asignatura. Los resultados hallados permiten identificar el efecto que tiene cursar una asignatura sobre los intereses de los estudiantes y las temáticas más atractivas según su criterio.

PALABRAS CLAVE: centros de interés, formación universitaria, deporte.

ABSTRACT: The present study analyse the influence that has to deal the subject of Sports School Initiation, of third course of Teaching studies of the speciality of Physical Education in the interests of the pupils before and after the same one. For it, there have taken part in the study 46 pupils whom a questionnaire spends autocompleted, in that they must demonstrate their interest on 22 items related to this subject. The Factor Analysis realized, indicates that the interests of the student before and after passing for the subject gather in crowds in a different way. The data, allow to observe an evolution

in the students factor scheme from the beginning until the end of their relation with this subject. The found results allow to identify the effect that has to deal a subject on the interests of the students and the most attractive subject matters according to their criterion.

KEYWORDS: interest of student, university education, sport.

Introducción

EN LOS ÚLTIMOS VEINTICINCO AÑOS SE VIENE PROMOVRIENDO desde el campo de la ciencia educativa más progresista un modelo de trabajo que transforme el papel relativamente pasivo del profesor-instructor para convertirse en un profesor-investigador de su propia práctica (Elliot, 1993; Gimeno, 1998; Stenhouse, 2004; Bisquerra, 2004).

Aun siendo un intento loable por el avance cualitativo que ello provocaría en la enseñanza de nuestro país, es obvio que no debe de ser fácil conseguir que «cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica» (Stenhouse, 1984: 194). Siendo éste un planteamiento que espera de cada docente la destreza suficiente como para emprender un proceso de investigación en la acción, puesto que es quien, de manera más estable, puede profundizar en su propia praxis, así como observar los resultados de sus experiencias de aula.

Esa nueva competencia del profesor, en cuanto a ser el artífice de su propia transformación profesional, le ha señalado en los últimos años como el eje fundamental del cambio educativo. Y puesto que los agentes políticos proponen cada tanto sus reformas, parece conveniente esforzarse en mejorar y comprender todo lo relativo a la formación inicial y permanente del docente (Imbernón, 1994, 2007), más allá de un currículum variable y flexible al que es necesario aclimatare periódicamente.

Concediendo que la educación es uno de los pilares de mayor potencial de una sociedad, poner la atención en el proceso de convertirse en profesor o maestro no puede ser sino la lógica consecuencia del interés colectivo por mejorarla. Tener profesores bien formados y capacitados profesionalmente puede ser decisivo para la sociedad presente y futura, pues los cambios son ahora más vertiginosos que nunca (Punset, 2011). Pero para lograrlo seguramente será necesario ir superando percepciones tradicionales simplistas y aceptando la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquiera de los niveles educativos (Hargreaves, 1996; Zabala, 2004; Tedesco, 2011).

Asumida la importancia de todo lo anterior, es comprensible el interés creciente por el estudio de la profesión docente desde una perspectiva cualitativa que indague en el proceso de construcción de la identidad profesional (Bolívar, 2006b), así como en las historias de vida expuestas por medio del informe biográfico-narrativo de los propios docentes (Goodson, 2004; Bolívar, 2005). La definición de la identidad profesional del educador puede ayudarnos en gran medida a diagnosticar los problemas y a buscar las soluciones que incidan en la mejora de la calidad general de la enseñanza.

Existe toda una línea de trabajo interesada tanto en desentrañar las razones que impulsan a la carrera docente, como a conocer los procesos de profesionalización una vez dentro de ella. Si bien hasta hace poco la indagación se centraba principalmente en los profesores en activo, el tramo de estudio que promete un fuerte atractivo hoy por hoy es aquel que pueda conectar la deseable orientación vocacional del futuro docente con el resultado satisfactorio de su actividad profesional (Hansen, 2001; Sánchez Lissen, 2003).

Desde nuestra responsabilidad como profesores universitarios, creemos que la formación inicial de los maestros, con sus luces y sus sombras, aporta sobre todo al estudiante un primer estado de conciencia de sí mismo en el momento en que su itinerario formativo le lleva a plantearse si vale o no para el desempeño de la profesión. Sobre esa conciencia y la asimilación de su impulso vocacional, los futuros docentes van a ir construyendo las bases previas de su identidad profesional, en un estado larvado de corte más intuitivo que conceptual. Sea cual sea la actitud del estudiante, los años de su formación inicial son un tiempo privilegiado para la realización de proyectos y experiencias que conecten de manera muy significativa con su experiencia vital, de modo que le sitúen frente a frente con sus motivaciones personales para ser maestro. Preguntarse sobre la conciencia de sí y el reconocimiento de la diversidad son, como afirma Edgar Morin (1999), elementos necesarios para desarrollar una identidad. El tiempo de formación inicial ha de ser para el estudiante un sistema de *feedback* fundamental que le permita sentirse parte de un contexto que le es preciso conocer y profundizar.

Nos parece conveniente, por todo ello, aumentar el esfuerzo de la investigación educativa en el tramo de la formación inicial de maestros por si los datos emergentes pudieran ofrecernos evidencias para un cambio de estrategias formadoras. Por el contrario, la persistente tendencia a seguir enfocados en esquemas tradicionales nos puede estar llevando a repetir modelos de trabajo caducos e ineficaces, con el considerable daño a todo el sistema educativo.

Generar un interés progresivo por fondear en las motivaciones que llevan a las personas a convertirse en docentes, contrastando sus deseos declarados con los resultados de su itinerario profesional es, como dice

[...] ver la formación del profesorado como un proceso de desarrollo personal, a la par que profesional, cuya trayectoria y recorrido ha dado lugar a una determinada identidad profesional (2006a: 25).

En este artículo deseamos orientarnos sobre las ideas previas y el pensamiento inicial de los futuros maestros, así como conocer sus intereses relacionados con la profesión docente. Haciendo hincapié en que esta etapa, la de la formación inicial, va a ser la primera fase del largo proceso de construcción de su identidad profesional docente.

Intereses del alumnado en la titulación de maestro de Educación Física

Desde finales del siglo pasado las actitudes, expectativas e intereses del alumnado universitario se han convertido en objeto de estudio con intenciones y

objetivos dispares (Edmonds, 1982; Rodríguez, Corrales y García, 1993; Batanaz, 1997; Conte, Moreno y Rodríguez, 1997). Al estudio de los intereses y las expectativas del alumnado universitario se le han atribuido diferentes bondades, a saber: seleccionar los contenidos del programa, formular objetivos, aplicar metodologías apropiadas, ajustar la evaluación a los intereses del alumnado, etc. Algunos de los precursores que iniciaron el estudio de este asunto consideran que el conocimiento sobre los alumnos puede ser el primer paso en la planificación curricular (Trim, 1980; Richards, 1984), aunque con demasiada frecuencia las instituciones y los propios docentes no han considerado de una utilidad excesiva la información sobre los intereses y las expectativas del alumnado durante su proceso de formación en la universidad.

Al parecer, estas expectativas y opiniones de los alumnos y egresados universitarios varían en función del momento en el que se encuentren (Sayago, Chacón y Morelba, 2008), entendiéndolas de forma dinámica y progresiva; y siendo condicionadas en muchos casos por el contexto social en el que esté inmerso el alumnado. Así, las interacciones en ese medio social influyen en las actitudes y las motivaciones que los alumnos manifiestan en cada momento; representando la institución educativa y los propios docentes un papel esencial en ese proceso.

En lo concerniente a los estudios de Educación Física, esta influencia del medio social es mayor aún si cabe dado que son muchos los alumnos/as que acceden a esta titulación influenciados por el fenómeno deportivo:

La satisfacción hacia el deporte se convierte, en nuestro caso, en el principal motivo de elección de la especialidad de Educación Física (Águila, Sicilia y Moreno, 2000: 6).

El ámbito de la Educación Física no ha sido ajeno a la inquietud por conocer las motivaciones e intereses de sus alumnos, y como otras disciplinas y áreas ha profundizado en el estudio de las expectativas que los alumnos mostraban antes, durante y después de sus estudios universitarios (Águila, Sicilia y Moreno, 2000; Pastor, 2007; Pérez-Roux, 2009; Romero y Campos, 2010). Hasta que el alumno novel accede a los estudios universitarios de Educación Física, su relación con la misma tiene que ver con sus anteriores etapas educativas; fruto de la cual se configura toda una concepción sobre la identidad y finalidad de la misma (Gómez, Ruiz y García, 2007). Posteriormente, los modelos profesionales, las instituciones de formación y la «cultura» del oficio participan en la construcción de las identidades profesionales (Berger, 1989).

De los estudios de Águila, Sicilia y Moreno (2000) y Camina y Salvador (2007), se desprende que las motivaciones internas que impulsaban a los estudiantes a escoger la titulación de Maestro Especialista en Educación Física (satisfacción deportiva, relación social con los niños, experiencia deportiva previa, etc.) son más numerosas y variadas que las motivaciones externas (no acceder a otras carreras, facilidad de la carrera, etc.). Entre las inquietudes y las expectativas que estos autores encuentran en los alumnos/as de Educación Física encuestados, evidencian algo frecuentemente expresado en este colectivo:

Hemos creído ver reflejada la dualidad que existe dentro de nuestra especialidad, entre la docencia y el entrenamiento, entre la satisfacción por la propia práctica

deportiva y la dedicación y vocación por la profesión docente (Águila, Sicilia y Moreno, 2000: 5).

El estudio de Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo (2008) pone de manifiesto esta «dualidad» en las preferencias y expectativas de los futuros maestros especialistas en Educación Física, ya que de las cuatro especialidades encuestadas (educación musical, educación física, educación especial y educación infantil) sólo los alumnos de Educación Física han manifestado un mayor interés por cuestiones específicas de su especialidad que por aspectos más generales relacionados con la enseñanza. La investigación de Camina y Salvador (2007) vuelve a confirmar este punto, señalando que los aspectos que más interesaban al alumnado de Educación Física eran cuestiones relacionadas con el deporte o su enseñanza, alcanzando estas cuestiones casi el 90% del total (frente a cuestiones de carácter más educativo o general).

Tanto en la antigua especialidad como en la actual mención de Educación Física en el Grado de Educación Primaria, la asignatura de *Iniciación Deportiva Escolar* es una de las habituales que conforman los planes de estudio en la titulación de maestro. Esta asignatura reúne muchos de los elementos mencionados anteriormente y que atraen al estudiante hacia los estudios de Educación Física. Como se refleja en el Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte del Consejo Superior de Deportes (2009), la *Iniciación Deportiva Escolar* aglutina aspectos relacionados con la docencia, el entrenamiento, la práctica deportiva, la salud, la recreación deportiva, etc., siendo actualmente uno de los ámbitos que más atención está recibiendo tanto a nivel social como en investigaciones y congresos (Ruiz, 2010).

Debido a lo reflejado anteriormente y entendiendo que la institución y los propios docentes universitarios son dos de los elementos más determinantes en las expectativas e intereses de los alumnos, hemos querido conocer la influencia que pudiera tener cursar la asignatura de *Iniciación Deportiva Escolar* sobre los centros de interés del alumnado. Así, para realizar este estudio se ha seleccionado la asignatura de *Iniciación Deportiva Escolar*, de 3.º de Magisterio en la especialidad de Educación Física con una carga lectiva de 4,5 créditos que se cursa en el segundo cuatrimestre en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (Universidad de Salamanca).

Metodología

El presente trabajo es un estudio piloto diseñado en dos tiempos de recogida de datos (pretest-postest) con el fin de evaluar la influencia de cursar una asignatura en los intereses del alumnado. Se plantea una primera medición (pretest) en el primer día de la asignatura para poder describir la estructura de los intereses de partida del alumnado, para después contrastarla con una segunda medición (postest) en el último día, una vez impartida durante todo un semestre.

Para ello, basándonos en los intereses de la investigación, se plantea un cuestionario autocumplimentado en el que se proponen, a priori, 2 dimensiones distintas e independientes para el estudio del interés del alumno/a dentro del contexto

de la asignatura. Así, hemos propuesto una dimensión A con 4 ítems, que nos habla de los ámbitos generales en los que puede aparecer la *Iniciación Deportiva Escolar* (IDE) y una dimensión B, de 18 ítems, con los intereses sobre diferentes temáticas relacionadas con la asignatura. Estas dimensiones se presentan en una escala de 0 a 10 puntos, marcando el alumno/a su grado de acuerdo con cada afirmación, siendo 0 «Totalmente en desacuerdo» y 10 «Totalmente de acuerdo» (ver cuestionario completo en el anexo).

Para el análisis de los datos obtenidos, se ha realizado un Análisis Factorial basado en el método de Componentes Principales con rotación Varimax, previa verificación de la adecuación de la técnica y fiabilidad del cuestionario, para cada uno de los tiempos de recogida. Seguidamente, se procede a comparar los resultados de ambas estructuras factoriales, pudiéndose determinar si la impartición de las clases ha influido sobre los intereses del alumnado.

Resultados

Toma de datos inicial (pretest)

A comienzos del semestre, el primer día de clase se muestra el cuestionario a un total de 46 alumnos/as, encontrándose las respuestas que a continuación se describen.

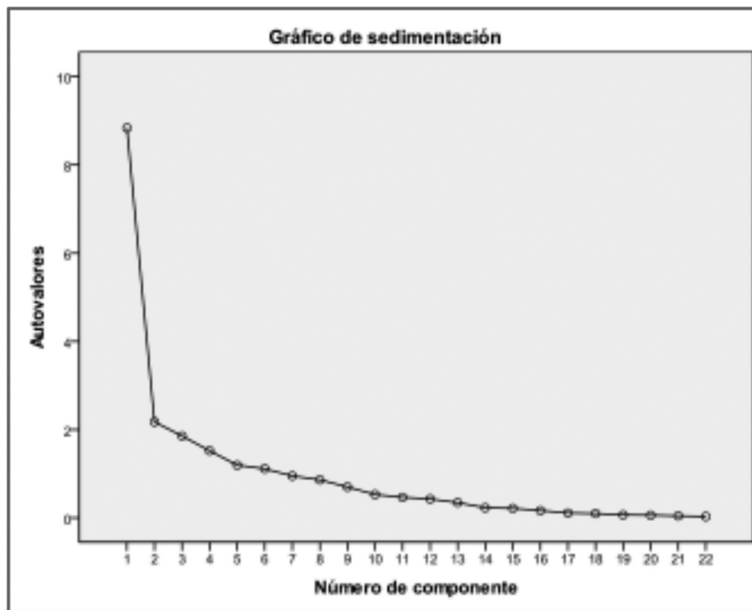
Análisis de fiabilidad del cuestionario

Suponiendo, como a priori hemos visto, dos escalas o dimensiones, procedemos a realizar el análisis de fiabilidad a de Cronbach para cada una de ellas. Obteniéndose que la dimensión A (ámbitos) presenta un estadístico $\alpha = 0,786$, y B (intereses), $\alpha = 0,902$. Con esto vemos que se mantienen valores altos, lo que implica un alto nivel de fiabilidad de las escalas, especialmente en el caso de la escala B.

Análisis factorial

El análisis factorial, que muestra un índice KMO de 0,707 y una prueba de esfericidad de Bartlett altamente significativa ($p < 0,000$), ha sido calculado con la restricción de extraer 3 ejes (una vez visto el gráfico de sedimentación y siguiendo la *Regla del Codo*), nos aporta un resultando en el que dichos ejes explican el 58,49% de la varianza, donde el primero de ellos un 40,17% en la solución sin rotar y 21,62% en la solución rotada.

FIGURA 1. Gráfico de sedimentación del pretest



De esta manera, el *primero de los ejes* factoriales (observando la solución rotada siguiendo el método Varimax) está formado por la combinación de las variables (ítems) de la escala A y aquellos ítems de B que están especialmente orientados hacia el *Contexto sociocultural de la IDE* (B10, 2, 5) y aquellos *Elementos técnicos de la IDE* (B11, 9, 7).

El *segundo eje*, no obstante, está formado por la combinación de los ítems B6, 14, 8, 4, 16, 1 y 18, en su mayoría la escala prevista B en su relación con aspectos docentes (sobre todo en Educación Física).

De esta manera, el *tercero de los ejes* aglutina las variables B17, B13, B15, B12 y B3, relacionadas todas ellas con el entrenamiento deportivo, salvo B13 y 12 que muestran una cierta incoherencia en este grupo ya que refieren a aspectos del liderazgo del entrenador y la influencia de los medios de comunicación respectiva. Esto, como veremos más adelante, puede deberse a cierta incapacidad por parte del alumnado de ubicar, dentro de la IDE, estos aspectos. Hemos de recordar que en esta fase del análisis el alumnado no conoce, todavía, la materia.

Dados estos resultados, podemos decir que A y B generan 3 subescalas diferentes a las planteadas en un principio. Teniendo entonces que A y B (cuando ésta no se refiere al entrenamiento deportivo o la docencia) forman el *primer eje* generando lo que podríamos llamar «Intereses sobre el contexto y aplicaciones socioculturales de la IDE» mientras que el *segundo eje* lo hemos denominado «Intereses docentes en EF» y un claro *tercer eje* relacionado con el «Entrenamiento deportivo».

De esta forma, tenemos que los intereses y expectativas del alumnado al comienzo de la asignatura se estructuran en función de *su interés específico en el entrenamiento deportivo, la docencia y las aplicaciones socioculturales*.

Toma de datos final (postest)

El último día de clase, se muestra de nuevo el mismo cuestionario al alumnado, formándose así una muestra de 46 individuos (hombres y mujeres). Siguiendo el mismo procedimiento, se continúa con el análisis cuyos resultados se muestran a continuación.

Análisis de fiabilidad del cuestionario

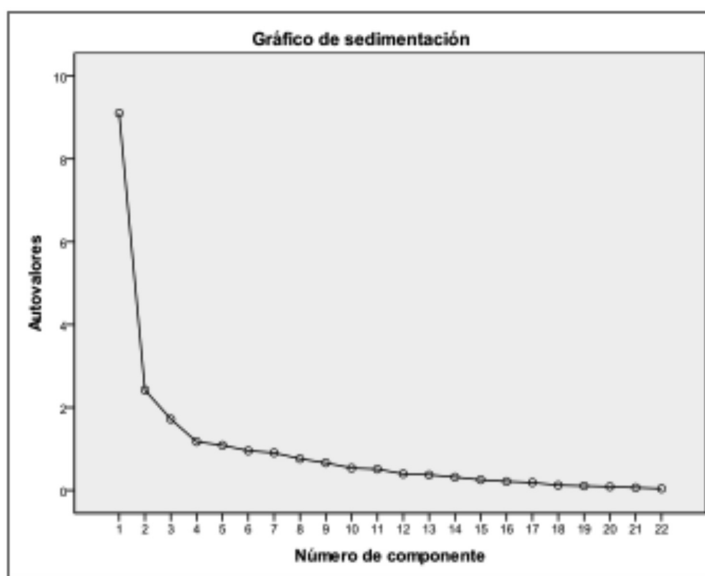
Suponiendo, igualmente a priori, dos escalas o dimensiones, procedemos a realizar de nuevo el análisis de fiabilidad a de Cronbach para cada una de ellas. Obteniéndose que la dimensión A (ámbitos) presenta un estadístico $\alpha = 0,789$ y B (intereses), $\alpha = 0,720$.

Con esto vemos que estos valores no implican un alto nivel de fiabilidad de las escalas, en cuando a la estructura factorial real observada en el estudio. Esto implica que los alumnos y las alumnas de esta asignatura cuentan, una vez finalizada la misma, con un esquema mental diferente. Y como vemos, difiere bastante de lo visto en el análisis realizado antes de iniciarse la asignatura.

Análisis factorial

El análisis factorial, que muestra un índice KMO de 0,746 y una prueba de esfericidad de Bartlett altamente significativa ($p < 0,000$), ha sido calculado con la restricción de extraer 4 ejes (a través del gráfico de sedimentación y siguiendo la *Regla del Codo*) y nos aporta un resultando en el que dichos ejes explican el 65,54% de la varianza, donde el primero de ellos un 41,39% en la solución sin rotar y 25,84% en la solución rotada.

FIGURA 2. Gráfico de sedimentación del postest



Con ello, el *primero de los ejes factoriales* (solución rotada por Varimax) está formado por la combinación de los ítems de la escala B que hablan de *Intereses sobre el contexto sociocultural de la IDE*. Es decir, B6, 5, 1, 2, 8, 12, 4, 10, 13, 18 y 16. En esta combinación, se puede apreciar la presencia de los ítems presentes en el PRE (B10, 5 y 2) combinados con otros de su misma característica, exceptuando aquellos que habíamos visto menos propios del aspecto sociocultural.

El *segundo eje*, no obstante, está formado por la combinación de B17, 9, 15, 3 y 7. Es decir, aquellos «Intereses relacionados con el entrenamiento deportivo». Conservando de esa manera aquellos ítems vistos en el pretest del entrenamiento deportivo, e incluyendo aquellos otros no previstos en él.

Si observamos los ítems que aparecen en el *tercer eje*, podemos apreciar que las escalas A y B ya no se funden, y forman únicamente A estructuralmente tal y como la habíamos planteado en nuestras hipótesis.

Y en último lugar, el *cuarto eje* está formado por los ítems B14 y 11 mostrando intereses separados del resto que se orientan hacia la relación entre Educación Física y la IDE. Esta combinación puede mostrarnos la importancia específica de esta subescala en el campo de los intereses del alumnado ya que aporta un buen porcentaje de la varianza explicada (8,21% en solución rotada) a pesar de estar compuesta por sólo dos ítems.

Por último, las escalas son más fiables (según el α de Cronbach) a comienzos de la asignatura que a finales, intuyéndose, como decíamos, una mayor consistencia en el esquema mental una vez terminado el semestre. Esto implica que tratamos no sólo con una única escala B, sino con 3 escalas de interés más específicas que la planteada originalmente en las hipótesis.

Discusión

Tras el análisis factorial realizado se aprecia que los intereses del alumnado antes y después de pasar por la asignatura *Iniciación Deportiva Escolar* se agrupan de manera diferente. Los resultados evidencian el efecto que una asignatura puede tener en las valoraciones manifestadas por los alumnos al finalizar la misma y, de igual modo, se aprecia cómo se agrupan sus respuestas en función de los intereses expuestos. Los datos permiten observar una evolución en el esquema factorial (y por tanto mental) del alumnado desde el inicio hasta el final de su relación con la asignatura.

Los resultados muestran cómo el esquema mental del alumnado a comienzos de la asignatura es más disperso en sus opiniones respecto a sus intereses generales, aunque se mantiene constante respecto al interés por cuestiones relacionadas con el entrenamiento deportivo. Este resultado coincide con el señalado por Águila, Sicilia y Moreno (2000), en el que encontraron un claro interés del alumnado de Educación Física por cuestiones vinculadas al deporte y al entrenamiento deportivo. En nuestro caso, este interés se centra en cuestiones relacionadas con la tecnificación deportiva y el control del entrenamiento.

De igual forma, los resultados obtenidos permiten confirmar la opinión de Camina y Salvador (2007), en la que señalan que los aspectos relacionados con el deporte y su enseñanza son cuestiones que desde un inicio interesan a los estudiantes. En nuestro caso, el análisis de los datos respecto a los intereses relacionados

con el entrenamiento deportivo que ya se manifiestan claramente en el pretest se confirma en la toma de datos final; dando la impresión de que el mayor y mejor conocimiento de la materia ha logrado una reubicación de las partes del cuestionario en torno a esta temática para hacerla más consistente.

El esquema mental del alumnado al finalizar la asignatura se estructura en torno a cuatro centros de interés claramente diferenciados:

1. Los relacionados con cuestiones generales vinculadas a la *Iniciación Deportiva Escolar*.
2. Los relacionados con los ámbitos de aplicación de la *Iniciación Deportiva Escolar* (educativa, ocio, entrenamiento, etc.).
3. Los que relacionan la *Iniciación Deportiva Escolar* con la Educación Física.
4. Los que se centran en el núcleo específico del entrenamiento deportivo.

Por último, y con carácter general, retomamos las consideraciones realizadas al principio sobre la formación inicial de los estudios de Grado de Maestro como el primer territorio donde se ponen las bases de la progresiva construcción de la identidad profesional del educador. Subrayamos por ello las palabras de Coll y Falsafi (2000: 19) cuando afirman que «aunque tal vez sea una exageración decir que todos los caminos conducen a la identidad, no lo es afirmar que cualquier camino parece ser capaz de llevar a la identidad». Una cuestión que podemos tratar de esclarecer con las siguientes reflexiones:

- Los alumnos reorientan sus intereses sobre las asignaturas una vez cursadas. Una cuestión que les puede llevar tanto a confirmar o no sus expectativas creadas, como a revalorizar o no los conocimientos obtenidos con la materia.
- En la misma medida en que se ha vuelto irrenunciable contar con las opiniones que los alumnos universitarios tienen sobre la actividad docente de sus profesores, parece recomendable también provocar la reflexión de aquéllos sobre el desarrollo evolutivo de sus intereses personales por las asignaturas que cursan.
- Los resultados de esas consideraciones pueden y deben ser una fuente de conocimiento importante para los profesores, dada la trascendencia que puede tener el manejo de datos fiables sobre los intereses que muestran sus alumnos antes y después de desarrollar el temario de su asignatura.
- Aunque la importancia de los procesos emocionales en las expectativas y en la construcción de la identidad ha sido señalada en numerosas ocasiones y aparece mencionada con relativa frecuencia en las investigaciones (Coll y Falsafi, 2000: 25), en el trabajo presentado se ha evitado entrar en cuestiones relativas al enfoque de la asignatura por parte del profesor. Consideramos que deben ser estudios posteriores los que analicen la influencia que la figura del profesor pueda tener en los intereses de los alumnos por una asignatura. Tema éste que creemos de especial relevancia y que puede marcar en gran medida la vertiente emocional de la experiencia vivida por los alumnos y su vinculación más que probable con su grado de interés final por la asignatura.

Bibliografía

- ÁGUILA, C.; SICILIA, A. y MORENO, J. A. (2000) Percepciones de los futuros maestros especialistas en Educación Física sobre su carrera y su futuro profesional. *Habilidad Motriz: Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16, 15-27.
- BATANAZ, L. (1997) Las variables de relación profesor-alumno en el contexto universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, o.
- BERGER, G. (1989) Éléments de réflexion pour des dynamiques de changement dans la formation des enseignants: la notion d'identité professionnelle. *Recherche et formation*, 6, 17-22.
- BERTOMEU, F. J.; CANET, G.; GIL, V. y JARABO, J. A. (2008) *Las motivaciones hacia los estudios de Magisterio. Jornades de Foment de la Investigació*. Universitat Jaume I.
- BISQUERRA, R. (coord.) (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2005) Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. *Conciencia Social*, 9, 58-69.
- (2006a) El Currículum como curso de la vida y la formación del profesorado. *Revista Universitat Tarraconensis, edición especial*, 25-44.
- (2006b) *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- CAMINA, A. y SALVADOR, I. (2007) Condicionantes y características de los estudiantes que inician Magisterio. Estudio Descriptivo y Comparativo entre Especialidades. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 245-262.
- COLL, C. y FALSAFI, L. (2010) Identidad y educación. Tendencias y desafíos. *Revista de Educación*, 353, 17-27.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2009) *Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: CSD.
- CONTE, L.; MORENO, J. A. y RODRÍGUEZ, P. L. (1997) Autoevaluación de la práctica docente. En *Actas del III Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación* (pp. 1317-1328). Lérida: Universidad de Lérida.
- EDMONDS, R. (1982). Programs of school improvement. An overview. *Educational Leadership*, 40 (3), 4-11.
- ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- GOODSON, I. (coord.) (2004) *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GÓMEZ, M.; RUIZ, F. y GARCÍA, E. (2007) Opinión del alumnado universitario y de Educación Secundaria Postobligatoria sobre las clases de Educación Física recibidas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 58-61.
- GIMENO, J. (1998) *El currículum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- HANSEN, D. (2001) *Llamados a enseñar*. Barcelona: Idea-Books.
- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (1994) *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- (2007) *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- MORIN, E. (1999) *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- PASTOR, J. L. (2007) Algunas expectativas del alumnado de magisterio (Educación Física) con relación a su formación inicial. Estudio comparativo. Comunicación oral en el *I Simposio Internacional de Documentación Educativa*. Palma de Mallorca.
- PÉREZ-ROUX, T. (2009) Transformación de las representaciones y emergencia de la identidad profesional durante la formación inicial de los docentes de Educación Física: un estudio en la zona de Nantes-Francia. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, 59-79.
- PUNSET, E. (2011) *Viaje al optimismo. Las claves del futuro*. Barcelona: Destino.

- REEVE, J. (1996) *Motivating others: nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA, Allyn&Bacon.
- RICHARS, J. (1984) Language curriculum development. *RELL Journal*, 15, 1.
- RODRÍGUEZ, G.; CORRALES, A.; GIL, J. y GARCÍA, E. (1993) Las concepciones de los futuros profesionales sobre la función docente. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 6, 9-26.
- ROMERO, S. y CAMPOS, M. C. (2010) The higher education graduates of teacher of physical education and their competences. *Journal of Sport and Health Research*, 2 (2), 167-182.
- RUIZ, L. M. (2010) Cuando el Deporte es más que Deporte en el Ámbito Escolar. En *X Congreso Deporte y Escuela*. Universidad de Castilla la Mancha, Cuenca 20-22 de mayo. Ponencia.
- SÁNCHEZ LISSEN, E (2003) La vocación entre los aspirantes a maestros. *Revista Educación XXI*, 6, 203-222.
- SAYAGO, Z.; CHACÓN, M. y MORELBA, E. (2008) Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Investigación Arbitrada*, (12) 42, 551-561.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- (2004) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TEDESCO, J. C. (2011) Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 55, 31-47.
- TRIM, J. L. M. (1980) *Developing a unit credit scheme of adult language learning*. Oxford: Pergamon.
- ZABALA, A. (2004) La formación del profesorado. *Aula de Innovación Educativa*, 130, 18-22.

Anexos

ESTOY INTERESADO EN:	TOTALMENTE DE ACUERDO										
A. La Iniciación Deportiva Escolar (IDE) y su relación con la aplicación dentro de Educación Física en Primaria.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B. La IDE y su relación con la aplicación en un contexto deportivo (club o asociación deportiva).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C. La IDE y su relación con la aplicación en un contexto de ocio (campamento, escuelas de verano, asociaciones culturales, etc.).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D. La IDE y su relación con la aplicación en un contexto de inserción social (poblaciones especiales).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Cuestiones relacionadas con la motivación de los deportistas en IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Cuestiones relacionadas con la adquisición de hábitos de vida saludables en IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Cuestiones relacionadas con la tecnificación deportiva en la IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Cuestiones relacionadas con la relación entre el entrenador y los padres de los deportistas en IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Cuestiones relacionadas con la transmisión de valores socio/educativos en la IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Cuestiones relacionadas con los diferentes modelos de enseñanza/aprendizaje/entrenamiento en IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Cuestiones relacionadas con la detección de talentos en la IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Cuestiones relacionadas la orientación de los aprendizajes en IDE dentro de Educación Física.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Cuestiones relacionadas con los instrumentos de análisis de la técnica/táctica deportiva en IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Cuestiones relacionadas con el tipo de relaciones que se establecen entre los niños/as en IDE.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Cuestiones relacionadas con conveniencia o no de utilizar la IDE en Educación Física.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Cuestiones relacionadas con la influencia de los medios de comunicación y los modelos sociales en la IDE.	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Cuestiones relacionadas con los estilos de liderazgo del educador/entrenador en IDE.	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Cuestiones relacionadas con la planificación de la IDE dentro de la asignatura de Educación Física.	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Cuestiones relacionadas con la planificación deportiva de la IDE en un Club o Asociación Deportiva.	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Cuestiones relacionadas con la evaluación de la IDE dentro de la asignatura de Educación Física.	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Cuestiones relacionadas con la cuantificación del entrenamiento y del rendimiento en IDE.	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Cuestiones relacionadas la formación de los educadores y entrenadores en IDE.	o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10