



Vol.23, nº1 (Enero-Marzo, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

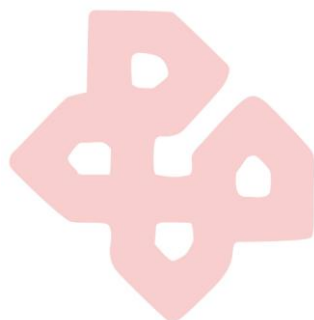
DOI: 10.30827/profesorado.v23i1.9170

Fecha de recepción: 19/01/2017

Fecha de aceptación: 23/07/2017

QUÉ HACEN LOS BUENOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD. ESTUDIO DE CASOS

What good Physical Education teachers do at the University? A case study



Alejandro Martínez-Baena

Albert Chàfer-Antolí

Universitat de València

E-mail: alejandro.martinez@uv.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8692-8242>

Resumen:

El objetivo del presente estudio se centra en conocer qué hacen los buenos profesores universitarios en el ámbito de la Educación Física y las Ciencias del Deporte de la Universitat de València a partir del análisis de sus opiniones. Para ello, se realizó un estudio cualitativo donde el investigador fue el instrumento principal para la obtención, registro e interpretación de los datos. Se trata de un estudio colectivo de casos o de múltiples casos. Se seleccionaron los mejores profesores de dicho ámbito en la Universitat de València. El criterio de selección fue la obtención durante el curso académico 2015-2016 de una puntuación mayor de 4'5 sobre 5 en las encuestas de evaluación de la docencia realizadas por la Unidad de Calidad de dicha universidad. Como técnica de recogida de datos se utilizaron entrevistas dirigidas y abiertas, así como un grupo de discusión. Se realizó análisis categorial de contenido para organizar, profundizar e interpretar los significados de acuerdo a sus testimonios. Se presentan hallazgos sobre principales características, así como sobre aquello que hacen dichos profesores en su práctica diaria durante el desarrollo de su enseñanza. El conocimiento facilitado en el presente estudio podría resultar interesante para conocer en profundidad cómo desarrollan su docencia y qué elementos caracterizan la misma en los buenos profesores universitarios con la finalidad de reconocer el papel de los mismos en el actual sistema universitario.

Palabras clave: *Calidad de la enseñanza, universidad, formación de profesores*

Abstract:

The aim of this research was to know what good Physical Education teachers do in the field of Physical Education and Sport Sciences at the University of Valencia based on the analysis of their opinions. A qualitative study was conducted in which the researcher was the main instrument for obtaining, recording and interpreting the data. The best teachers in this field were selected at the University of Valencia. Teachers with a score higher than 4.5 out of 5 in the evaluation surveys of teaching conducted by the Quality Unit of University of Valencia were recruited during the academic year 2015-2016. Directed and open interview as well as a discussion group was used as technique of data collection. Categorical content analysis was carrying out to organise, deepen and interpret the meaning according to their testimonies. Findings are presented about what teachers do in their daily practice during the development of their teaching. The results of this study could reveal how good teachers develop their teaching as what elements characterise it in order to recognise the role of the teachers in the current university system.

Key Words: Quality of teaching, University, Teacher training.

1. Introducción

La instauración del Espacio Europeo de Educación Superior en las universidades españolas, supone una apuesta decidida por la calidad en las mismas. Esta declaración de intenciones se intenta concretar a partir de la definición de los denominados como criterios y directrices europeos para el aseguramiento de la calidad de la educación en el contexto universitario (ANECA, 2015). En este sentido, resulta clave entender la necesidad de garantizar entornos de aprendizaje óptimos en los que el contenido de los programas, las oportunidades de aprendizaje para el alumnado y los recursos didácticos del profesor se ajusten a los fines de enseñanza. Para ello, el rol docente es fundamental para el desarrollo de experiencias de calidad sustentadas en procesos de enseñanza-aprendizaje bien articulados.

Se destaca a la docencia como elemento fundamental para asegurar la calidad, pero paralelamente las políticas, instrumentos y procesos teóricamente orientados a ello y que ponen en funcionamiento los gobiernos, universidades y agencias de evaluación, sitúan sus intereses en otro sentido. Tal y como señalan Jerez-Yáñez, Orsini-Sánchez y Hasbún-Held (2016), en la reciente discusión sobre calidad de la educación superior se olvida el factor esencial que hace referencia a los profesores universitarios y su práctica docente. Frente a ello, los procesos de evaluación del personal docente se orientan hacia la capacitación de profesorado interesado en formar parte de los cuerpos docentes universitarios. La principal preocupación no es la mejora de los procesos de enseñanza y el desarrollo profesional del profesorado, sino el aumento de publicaciones científicas para la justificación de las denominadas como “acreditaciones”, dispuestas para la mera consecución de las distintas figuras contractuales establecidas para el profesorado universitario y sustentadas en los programas de evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. De esta forma, al profesorado universitario, se le sustrae la capacidad de decisión en tareas docentes provocando su descualificación profesional o desprofesionalización. Un proceso que se hace más acusado ante la actual situación de demanda de nuevas exigencias, ajenas a la labor

docente, que requieren de una mayor exigencia o intensificación de su puesto de trabajo, y que se alejan de la verdadera esencia de su función como docentes.

A través de un puesto docente intensificado, el Estado, obtiene del profesorado unos rendimientos adicionales desproporcionados, incrementando la productividad científica, en un proceso donde se restringen los privilegios docentes a la mera consecución de los tramos de investigación evaluados por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (Ruiz-Pérez, López-Cózar y Jiménez-Contreras, 2010). La intensificación señalada resulta ser una forma de control sobre la práctica del profesorado que se desarrolla de una manera tan implícita y gradual que, en muchos casos, no resulta manifiesta ni para el mismo hasta el punto que, en aquellos casos en los que el profesor es consciente de su pérdida de control profesional, éste niega que tal control tenga algún valor.

Por tanto y a pesar de que en Rodríguez-Espinar (2003) se intentan establecer puntos de encuentro orientados a conectar e integrar el desajuste existente entre la función docente y la investigadora en el ámbito universitario, sigue pareciendo utópico pensar que en el engranaje actual se entienda la investigación como elemento generador de una docencia innovadora y de calidad.

Ante la situación descrita, el sistema universitario español delegando en la autonomía de las distintas universidades, desarrolla procedimientos orientados a evaluar y por tanto, garantizar la capacitación y competencia del profesorado sin lograr conseguirlo. El Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) centra su interés en la consecución de estándares, en ocasiones, muy alejados del favorecimiento de una docencia de calidad en el ámbito universitario.

Se olvida por tanto, la necesidad de rescatar, valorar e incentivar el conocimiento que los buenos docentes acumulan durante el desarrollo de sus prácticas. Como señalan Cid, Pérez y Zabalza (2013), no para copiarlos mecánicamente, sino para tomarlos como referentes que permitan consolidar prácticas docentes cuya eficacia, comprobada por otros, resulte, cuando menos, plausible. En este sentido, Bain (2007) destaca la necesidad de compartir evidencias de excelencia docente, entendiendo a los profesores capaces de conseguirla, como *profesores extraordinarios*. De acuerdo a dicho autor, la calidad de la docencia estaría en la consecución del éxito a la hora de ayudar a los estudiantes, entendiendo el mismo como la búsqueda de procesos centrados en ayudarles a aprender consiguiendo con ello una influencia positiva, sustancial y sostenida en sus formas de pensar, actuar y sentir.

En la literatura científica actual encontramos diversos artículos centrados en el estudio de los buenos profesores. Los estudios relacionados con la concepción sobre buenos profesores se pueden agrupar en dos líneas de investigación bien diferenciadas. Por un lado, los estudios orientados a conocer la opinión del alumnado. Una línea de investigación afianzada y con gran cantidad de trabajos realizados en las diferentes etapas educativas (Casero, 2010; Gargallo, Sánchez, Ros

y Ferreras, 2010; Jiménez y Navaridas, 2012; Hamer, 2013; Sayos, Pagés, Amador y Jorba, 2014; San Martín, Santamaría, Hoyuelos, Ibáñez y Jerónimo, 2014; Caballero-Montañez y Sime-Poma, 2016; Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro, Moreno-Doña y Castro-Jaque, 2016; Sotelo, Vales, García y Barrera, 2017; Zapata, Calderón y Gaviria, 2018). Por otro, aquellos estudios centrados en el análisis de la percepción del propio profesorado respecto a las características que deben poseer los buenos profesores (Barragán, Figueroa y Hirstch, 2017; Orellana, Merellano-Navarro y Almonacid-Fierro, 2018).

En el ámbito universitario, también se ha estudiado lo que hacen y piensan los docentes que imparten una enseñanza de calidad. Actualmente, parece superada la antigua tendencia al reconocimiento de un único perfil de docente ideal, de modo que se acepta la existencia de diferentes modelos docentes de calidad debido a la gran diversidad de estilos, situaciones y contextos que se puede encontrar el profesor en el desarrollo de su ejercicio profesional. Es el caso de Korthagen (2004), que propone un modelo con varios niveles que influyen durante el desarrollo de la función docente. Así, de más externo a más interno, estos niveles son el entorno, el comportamiento, las competencias, las creencias, la identidad y la misión; de los cuales, solamente los dos primeros son observables. Además, el autor señala cómo los diferentes niveles pueden influirse unos a otros en gran medida.

López de Maturana (2010) intenta conocer y entender las experiencias personales y sociales de los buenos profesores universitarios a través de sus historias de vida. Casero (2010) centra su objetivo en conocer la opinión del alumnado universitario sobre el buen profesor y la calidad docente. Para ello establece como técnicas de recogida de datos, los cuestionarios cualitativos en una primera fase de toma de datos y un grupo de discusión con la finalidad de profundizar en la comprensión de los resultados obtenidos en la primera fase. Gargallo et al. (2010) delimitan los estilos docentes y de evaluación de los profesores universitarios, analizando la percepción de los estudiantes sobre las características que acompañan al buen profesor. Para ello, utilizan un cuestionario y entrevistas en profundidad.

Cabalín et al. (2010) indagan sobre la representación que estudiantes y profesores construyen a partir del uso de redes semánticas sobre el concepto de buen profesor universitario, observando las posibles coincidencias o discrepancias entre los roles dicotómicos representados por dichos actores. En el estudio de Hamer (2013) se pretende conocer el perfil que debería poseer el profesorado universitario en opinión del alumnado de nuevo ingreso, así como evidenciar aquellas cualidades personales y profesionales del profesor más valoradas por parte del mismo.

Cid et al. (2013) identifican y hacen visibles las prácticas de enseñanza realizadas por buenos profesores mediante el uso de técnicas de observación. Dichos autores destacan la predominancia de un enfoque tradicional de enseñanza, centrada en el profesor, entre el buen profesorado analizado frente a la búsqueda de metodologías activas, innovadoras y centradas en los procesos de aprendizaje del alumnado propias del nuevo modelo universitario español. Merellano-Navarro et al. (2016) identifican las características más relevantes del desempeño del buen docente

universitario según la percepción de los estudiantes, destacando la necesidad de saber conjugar lo pedagógico, humano e ideológico para la obtención de una docencia de calidad. Más recientemente, Jerez-Yáñez et al. (2016) realizan un estudio de revisión con el objetivo de analizar y describir de forma sistemática los atributos de una docencia de calidad en la educación superior.

Tras lo expuesto hasta el momento y dado que no conocemos ningún estudio centrado en el análisis de los buenos profesores universitarios en el área de Educación Física, resulta pertinente realizar el presente estudio. El principal objetivo del presente trabajo se centra en conocer qué hacen los buenos docentes universitarios en el ámbito de la EF y las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universitat de Valencia a partir del análisis de sus opiniones. Concretamente en determinar sus principales características y en conocer qué hacen dichos profesores en su práctica diaria durante el desarrollo de su enseñanza.

2. Método

2.1. Diseño de investigación

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se ha utilizado una perspectiva metodológica cualitativa. Se realiza un estudio de casos. Se trata de un estudio colectivo de casos o de múltiples casos (Stake, 1998), donde coinciden las cuatro características señaladas por Merriam (1998) para este tipo de estudios (descriptivo, particularista, heurístico e inductivo).

2.2. Participantes

Una muestra de 10 profesores (5 pertenecientes al Departamento de Educación Física Deportiva y 5 al de Didáctica de la Expresión Corporal) fueron invitados a participar en el presente estudio.

Tabla 1. Características profesorado entrevistado

		Sexo	Edad	Años experiencia docente	Categoría profesional
FCAFE	Profesor 1	Varón	44	3	Asociado
	Profesor 2	Varón	40	14	Titular
	Profesor 3	Mujer	43	3	Asociada
	Profesor 4	Mujer	26	2	Predoctoral
	Profesor 5	Varón	44	8	Asociado
MAGISTERIO	Profesor 6	Mujer	32	6	Ayudante Doctor
	Profesor 7	Varón	32	7	Ayudante Doctor
	Profesor 8	Varón	36	12	Ayudante Doctor
	Profesor 9	Varón	51	7	Asociado
	Profesor 10	Varón	36	7	Ayudante Doctor

El criterio de selección de dicho profesorado, fue la obtención durante el curso académico 2015-2016 de una puntuación mayor de 4'5 sobre 5 en las encuestas de evaluación de la docencia que realiza la Unidad de Calidad de la Universitat de Valencia y que representan la valoración del alumnado. En la Tabla 1 se detallan las principales características del profesorado seleccionado.

2.3. Técnicas de recogida de datos y procedimiento

Para la investigación se utilizaron entrevistas dirigidas y abiertas. El propósito de la entrevista en la investigación cualitativa es crear una conversación que invite a los participantes a contar historias, cuentas, informes y/o descripciones sobre sus perspectivas, puntos de vista, experiencias, sentimientos, emociones y/o comportamientos en relación con las preguntas de investigación (Smith y Sparkes, 2017). Las mismas fueron de tipo informal y dirigidas (Cohen y Manion, 2002). El entrevistador no esperaba ningún tipo de respuesta concreta, los contenidos principales fueron previamente previstos para ayudar al entrevistador a obtener la información deseada durante el proceso. Concretamente las preguntas se estructuraron entorno a 2 grandes temas: (a) ¿En qué consiste ser buen profesor/a? Características docentes; (b) ¿Qué hace el buen profesorado en su práctica? Desarrollo de la enseñanza. Se confeccionó un guión con 27 preguntas para la realización de las entrevistas de acuerdo a las directrices establecidas por Molina (2015).

Posteriormente, dicho guión fue sometido a juicio de expertos con la finalidad de conseguir la máxima rigurosidad respecto a criterios de pertinencia, redacción, claridad y adecuación en dichas cuestiones respecto a la temática objeto de estudio. También se utilizaron las observaciones realizadas por los mismos respecto al análisis del contenido y se incorporaron las sugerencias presentadas al guión definitivo.

El siguiente paso fue realizar una entrevista piloto, para poder determinar la duración de las entrevistas (ésta duró aproximadamente 1 hora y cuarto), establecer un ritmo adecuado, comprobar la correcta asimilación de las preguntas por parte del entrevistado, prever el tipo de respuestas que podían dar los profesores, etc. Tras esto, se concretó una cita con cada uno de los diez profesores para realizarles las entrevistas pertinentes. Una vez realizadas todas las entrevistas, se procedió a la transcripción de las mismas de manera previa a la realización del análisis de datos.

2.4. Análisis de datos

El proceso de análisis consistió en agrupar y clasificar los datos obtenidos en unidades temáticas, a través de un proceso de categorización y análisis de temáticas, tal y como se indica en la literatura especializada (Braun, Clarke y Weate, 2017).

2.5. Criterios de rigor y aspectos éticos

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio denominado “Buen profesorado de Educación Física: estudio de casos en la Comunidad Valenciana” informado favorablemente por el Comité de Ética de la Universitat de Valencia. Por

tanto, queda garantizado el correcto acceso a los participantes a través de consentimientos informados, así como su confidencialidad y el anonimato de los datos.

3. Resultados

Los resultados del análisis se han agrupado en 2 apartados: (a) El primero de ellos está dedicado a las características docentes del buen profesor de educación física. (b) En el segundo se recogen resultados relativos a qué hacen los buenos profesores de educación física durante el desarrollo de la enseñanza.

3.1. Características docentes del buen profesor de Educación Física

La dimensión *características docentes* recoge información sobre lo que más le gusta el profesorado sobre la docencia, su visión sobre sí mismo y su innovación e investigación.

- **Lo que más les gusta de la docencia**

La interacción directa con el alumnado, la actualización continua a la que debe hacer frente el profesor, el aprendizaje mutuo que se genera entre el profesorado y el alumnado, así como el cambio y crecimiento personal percibido en el alumnado, son las cosas que más gustan al profesorado entrevistado respecto a la docencia universitaria.

Tabla 2. Lo que más le gusta de la docencia

		Aspecto social de la educación	Satisfacción al compartir conocimientos	Utilidad práctica asignatura	Interacción directa con los alumnos	Reto profesional	Enriquecimiento profesional/personal	Actualización continua	Cambio y crecimiento personal en los alumnos	Aprendizaje mutuo
FCAFE	Profesor 1	X	X						X	
	Profesor 2			X	X					
	Profesor 3					X				
	Profesor 4		X							
	Profesor 5				X			X		
MAGISTERIO	Profesor 6								X	
	Profesor 7				X					X
	Profesor 8							X		X
	Profesor 9						X			X
	Profesor10			X				X	X	

Poder interactuar con sus alumnos les hace sentirse vivos y útiles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el profesor 2 destaca que: “para que el contacto sea directo con el alumnado es importante que los grupos sean reducidos ya que es donde realmente puedes enseñarles, pueden preguntarte sus dudas y se sienten más libres”. Como consecuencia de ese contacto directo que reclaman, surge la necesidad de actualización continua que deben realizar respecto a contenidos de la materia. De acuerdo con esto,

“Lo que más me gusta de la docencia universitaria es que esto me permite a mí estar en contacto directo con gente que quiere aprender...me obliga a seguir trabajando la formación teórica, sin darme cuenta no te quedas solo en lo práctico, me hace mirar cosas, ir actualizándome constantemente como docente”. Una segunda consecuencia de la interacción directa con el alumnado es el aprendizaje que se genera entre el profesorado y este mismo” (PR08).

“A mí la docencia universitaria me está enriqueciendo mucho porque me hace descubrir nuevas cosas, descubrir personas, y para mí el alumnado son personas que me enriquecen cada día. Sus experiencias, sus opiniones a mí me sirven mucho en la vida diaria porque me hacen mejorar como profesor y persona” (PR09).

Respecto al cambio y crecimiento personal que se llega a percibir en el alumnado, el profesor 2 destaca: “Lo que más me gusta es cuando los alumnos a lo largo de los años me contactan o me ven y me dicen: me ha servido lo que me enseñaste”. Para el profesor 7: “Es poder ver que aquella semilla que sembraste crece y progresa”.

Visión de si mismos (principales virtudes)

La cercanía es la principal virtud percibida de si mismos por la mayoría de los buenos profesores.

“Soy un docente bastante cercano con el alumno y que el alumno acaba escuchando por esa cercanía. Entonces yo les hablo muchas veces como si fuera su hermano mayor o un amigo con un poco más de experiencia que ellos y ellos me escuchan y me hacen caso. Esa cercanía que tengo con ellos hace que las clases funcionen muy bien. Además, también me paran por fuera para preguntarme cosas que no tienen nada que ver con el aula y eso evidencia un trato muy cercano con el alumnado” (PR07).

“Mis principales virtudes creo que son ser un docente muy empático, que puede meterse en la piel y saber más o menos cuáles son las inquietudes del alumnado. Soy muy flexible en muchos ámbitos, e intento siempre consensuar las cosas con mi alumnado porque ellos realmente son el principal elemento de la educación y pienso que han de ser protagonistas” (PR10).

En segundo lugar, ser buenos planificadores y organizadores de sus asignaturas. Lo que el profesor 2 expresa así: “Al fin y al cabo mis alumnos pagan por un servicio y yo también les trato como a clientes que pagan un dinero por una enseñanza de calidad, entonces no puedo ir a mi clase e improvisar”.

Tabla 3 “Cómo se ve un buen profesor a sí mismo”

		Estresado	Cohibido	Cercano	Inexperto	Con habilidades sociales	Planificador	Comprometido	Inseguro	Inestable	Seguro	Flexible
FCAFE	Profesor 1										X	
	Profesor 2	X					X					
	Profesor 3			X				X				
	Profesor 4			X	X				X			
	Profesor 5											
MAGISTERIO	Profesor 6			X								X
	Profesor 7			X		X	X					
	Profesor 8			X			X					
	Profesor 9			X								
	Profesor10		X	X						X		

Otras características atribuidas serían las de “estresado”, “inestable”, “con habilidades sociales”, “comprometido”, “apasionado”, etc., que variarían en función de la situación específica de cada uno. La situación de incerteza señalada por algunos de ellos genera situaciones de inestabilidad y estrés trasladadas de la siguiente manera:

“Me veo un docente inestable, porque mi posición dentro de la universidad es bastante inestable y no me siento con la suficiente confianza para tomar decisiones. Muchas veces me siento cohibido para hablar de muchas cosas que no creo” (PR10)

“Yo me veo un docente estresado, pero no por la docencia, por la carga de investigación, por temas de gestión propia de la universidad. Me veo como un docente estresado que no puede llegar a disfrutar del todo de sus clases. Creo que si únicamente me dedicara a la docencia podría mejorar mucho mis clases y disfrutaría más de la profesión” (PR07).

Parte del profesorado, también se concibe comprometido y apasionado con la profesión docente. Es el caso del profesor 1: “*Debemos enseñar a los alumnos y la universidad debe de ser un punto de partida para despertar inquietudes*” o el profesor 9:

”Me veo que soy un profesor que transmite algo de pasión, como docente no estoy quemado, creo que hay mucho docente quemado en la actualidad y no es mi caso. Me veo un docente con pasión por lo que hace, pero siempre y cuando tenga un feedback positivo con mi alumnado. Me gusta dar las clases, me gusta transmitir pasión por lo que hago y que el alumno salga de ahí y le guste lo que hago y pueda ayudarlo a empezar algo nuevo, despertarle la inquietud al alumno”.

¿Innova e investiga el buen profesorado?

Ocho de los diez profesores entrevistados participan en actividades o proyectos de innovación educativa señalando la repercusión positiva de los mismos en la mejora de su calidad docente:

“Ahora estoy codirigiendo una red de aprendizaje-servicio en universidades valencianas. Y también como participante en 2 proyectos de innovación educativa... sobre tutorización de TFGs y TFMs, y otro sobre, docencia universitaria en inglés... Y creo que sí repercuten en mi calidad docente porque todo aquello que sea de formación y de mejora de mis habilidades o capacidades como profesor hará que pueda impartir mejor mis clases y que en definitiva pueda ser mejor profesor” (PR10)

“Participo en un proyecto sobre el uso edublogs que posteriormente yo aplico en mis clases y tiene buenos resultados entre mi alumnado, ya que como te he dicho antes, en mis clases hay 50 alumnos y no puedo atenderlos a todos lo individualmente que me gustaría hacerlo y el blog es una herramienta que me ayuda a poder lograr que todos los alumnos participen más o menos en las tareas que les pongo y que doy en el aula” (PR08).

Además, nueve de los diez investigan sobre temas relacionados con los contenidos de las asignaturas que imparten. Es el caso de los profesores 2 y 7, quienes afirman:

“Al 100%. De hecho, intento rechazar proyectos que no tengan nada que ver con la biomecánica, fundamentalmente por eso...porque los contenidos que se imparten evolucionan muy rápido y tengo que estar al día para que mis clases sean lo más realistas posibles. No se puede saber de todo, pero es necesario investigar en temas de la asignatura que impartes” (PR02).

“Sí, en la asignatura Actividad física y Salud que además, es la que normalmente imparto y en la que estoy más cómodo. Si que investigo sobre ella para que mis alumnos tengan lo último del día digamos en cuanto a contenidos” (PR07).

A pesar de ello y en términos generales, el profesorado percibe un cierto desajuste entre las funciones que le son asignadas. Claro ejemplo son los profesores 2 y 4:

“la investigación a veces es una lacra para la calidad de la docencia. Es contraproducente. El término personal docente e investigador, está muy bien, es lo que toca... la investigación te ayuda a ser mejor docente y viceversa, pero creo que no está equilibrado, y ese es el principal problema” (PR02).

“Los profesores universitarios tienen 3 tareas a desempeñar (docencia, investigación y gestión). Las dos primeras son muy importantes pero creo que se pueden realizar las 3 pero disminuyendo la exigencia. Por ejemplo, en vez de dar 240 h anuales rebajar ese número para que tu docencia sea de mayor calidad porque no tienes tiempo para tanto porque tienes varias funciones que desempeñar y no tienes tiempo. Yo creo que sí que son compatibles en este caso, pero disminuyendo considerablemente la exigencia de carga lectiva, porque yo creo que, entre otras cosas, mis alumnos me valoraron también porque yo el año pasado no tenía tanta carga de horas de docencia y me pude centrar más en esta asignatura, preparármela más, estudiar sobre ella, etc.” (PR04).

Qué hacen los buenos profesores de Educación Física durante el desarrollo de la enseñanza

La dimensión *qué hacen durante el desarrollo de su enseñanza* recoge información sobre elementos que integran las diversas fases del proceso de enseñanza (planificación, intervención y evaluación).

3.2. Fase de planificación

Los contenidos y su selección

Todo el profesorado indica seguir las guías docentes de las asignaturas. No obstante, manifiestan cierta autonomía para la modificación de aspectos que consideren importantes y que no son contemplados en las mismas. Según el profesor 7: “La guía docente es un marco general, pero yo puedo modificar ciertas cosas si lo creo conveniente. Pero sí, la tengo muy en mente”. En una línea similar, el profesor 10 señala: “Yo parto de la guía docente para montar cada año los contenidos e intento que se correspondan con lo que pone. Los contenidos los trabajo al 100% pero el enfoque que le doy a los mismos, me permite hacerlo diferente”.

Nueve de los diez profesores declaran que intentan que los contenidos que imparten en sus asignaturas estén actualizados. Citando textualmente a los profesores 3 y 10:

“Si, al 100% lo que doy está actualizado. Eso lo procuro siempre porque creo que mis alumnos deben tener todos los contenidos últimos porque la educación progresa muy rápido y los profesores debemos hacerlo también”. (PR03)

“La educación evoluciona muy rápido, de vez en cuando tengo que ir buscando y revisando porque todo no está actualizado, pero sobre todo te diría que soy consciente de que no estoy actualizado porque el hecho de ir investigando hace que veas que aquello que tu investigas en 2 o 3 años cambia mucho, esto evoluciona muy rápidamente” (PR10).

El profesorado analizado presenta una buena predisposición para coordinarse con otros compañeros de asignatura a la hora de decidir qué contenidos impartir y cómo hacerlo. En este sentido, el profesor 7 comenta: “Aquí en magisterio se coordina bastante, la guía docente viene de un consenso previo entre varios profesores y si se quieren añadir cosas, se debaten entre los diferentes profesores que la hacemos. Nos coordinamos para actualizar los contenidos, compartir que se hace...”. En una línea similar el profesor 10 explica: “En principio, en todas las experiencias que he tenido durante mi trayectoria como docente universitario, lo he tenido que coordinar con otros profesores”.

Programación del curso y preparación de las clases

Respecto a la programación del curso, se percibe diversidad en la forma de planificarse, aunque la gran mayoría sintetiza el proceso en: (a) Mirar calendario académico, (b) establecer un cronograma; (c) eliminan días festivos sin docencia y

ver el total de días de clase disponibles; (d) analizar temas de la guía docente; (e) organizar clases por contenidos de manera cerrada. Respecto a esto, el profesor 7 matiza: “La primera tarea es coger el calendario, establecer un cronograma y ver días de clase, festivos, posibles huelgas y planificar lo máximo posible ya que poco debe de formar parte de la improvisación. Que contenidos se imparten, que temas...”. En cambio, el profesor 10 señala: “Cada vez miro menos el calendario para planificarme. Volvemos a lo que explicaba antes, ya que cuando tienes más miedo con el proceso, necesitas tenerlo todo planificado para saber que vas a hacer cada día”. El profesor 4, explica una fórmula intermedia:

“Lo primero que hago es sacar el calendario para ver el número total de sesiones que tengo y, a partir de ahí, calendarizar los temas que tengo que dar, las prácticas, si me toca gimnasio o no me toca... Planteo una temporalización al alumnado y consensuar un poco entre todos lo que vamos a llevar a cabo” (PR04).

3.3. Fase de intervención

¿Cómo son las clases que imparten? (Metodología)

Siete de los profesores responden que sus clases son teórico-prácticas aunque predominando más la práctica. Indican utilizar una metodología orientada a propiciar clases participativas y de debate entre el alumnado, intentando hacer reflexión tanto en las clases teóricas tras una pequeña parte de explicación magistral y en el gimnasio o pabellón, tras el desarrollo de la sesión vivencial de los contenidos seleccionados. Claros ejemplos de ello es lo expuesto por los profesores 4 y 6:

“Son teórico-prácticas. Normalmente las que hacemos en el aula son la primera parte de 45 minutos magistral en los que expongo los contenidos prácticos y luego una hora y quince minutos de trabajo en clase (puede ser de debate sobre algún tema)... Esto es como norma, aunque a veces se cambia un poco. Luego si es clase en el gimnasio, sí que es clase práctica de contenidos abarcados en el currículum de la asignatura pero siempre al final hay una parte de reflexión donde todo el mundo aporta ideas sobre lo que han visto para tener un debate en los minutos finales de la sesión” (PR04)

“Tenemos, tanto parte teórica como práctica. A mí me gusta que en las teóricas formen grupos para debatir, ponerles temas para que puedan dialogar sobre contenidos relacionados con la asignatura...Y en el caso de las prácticas, cuando hacemos juegos, durante o al final de la sesión siempre hacemos reflexión porque le damos un valor al juego y quiero que vean la finalidad de por qué se juega y que todo tiene un sentido” (PR06).

Utilización de materiales curriculares y TICs

Prácticamente todo el profesorado utiliza las TICs durante el desarrollo de su enseñanza. Concretamente seis de los profesores señalan utilizar el edublog como herramienta orientada a mejorar el seguimiento de sus clases y propiciar un aprendizaje colaborativo entre el alumnado participante en el mismo. El segundo material curricular más utilizado por los profesores entrevistados es el vídeo, ya que

les sirve de refuerzo audio-visual para la mejor comprensión y asimilación de los contenidos que imparten. Como ejemplos de ello los siguientes testimonios:

“En el tema de las TICs utilizo básicamente el blog (20% sobre el total de la nota, ya que para mí tiene bastante importancia), luego el aula virtual (Moodle) para entrega de tareas, el tema de los foros y las tutorías virtuales” (PR04).

“El que más utilizamos es el blog [edublog], ya que hacemos clases muy reflexivas y a través de este medio subimos artículos o vídeos para que ellos reflexionen mediante comentarios y se genera debate. Evidentemente hay comentarios menos elaborados, pero hay otros que se lo curran mucho (buscando incluso referencias) y tienen un gran trasfondo y se ve que han aprendido cosas nuevas acerca de la asignatura” (PR06).

3.3. Fase de evaluación

¿Cómo evalúa el buen profesorado?

Los diez profesores entrevistados, conciben que la mejor evaluación posible debe ser continua y fraccionada. En esta línea, la profesora 6 argumenta:

“Soy partidaria de esa evaluación formativa donde prácticamente están la mayoría de los alumnos porque me gusta el proceso, me gusta ver como progresa un alumno y creo que es la mejor forma para hacerlo porque es vivencial. Valoro mucho que el alumno se implique en la asignatura, que venga a tutorías, que pretenda mejorar día a día... porque no es lo mismo uno que viene a clase de forma pasiva y me presenta un trabajo y que no se nada acerca de él, que otro que ha venido a tutoría, me lo ha explicado, le he dicho cosas para mejorar... Doy muchísimo peso al proceso” (PR06).

Además, se otorga gran relevancia a la adquisición de un aprendizaje que conecte el aprendizaje teórico y el vivencial de la asignatura. “Es un conjunto de todo, pero creo que el aspecto vivencial es muy importante” (PR03). Incluso, el profesor 8 va más allá y concreta:

“Lo que más valoro es la educación emocional y vivencial del alumno. Tú puedes tener teóricamente muy clara una cosa pero cuando llegas a la práctica es cuando te das cuenta si lo sabes o no... ¡hay que vivenciarlo! [... y matiza] Para mí el examen final no vale nada (es un último recurso). Creo que verdaderamente se aprende yendo a la práctica, vivenciando las cosas. Si lo vivencias, asimilas los conceptos” (PR08).

Respecto a lo señalado, la profesora 4 expone un ejemplo concreto de fraccionado de la evaluación para facilitar el proceso de aprendizaje al alumnado y ayudar a aliviar la presión de la evaluación. En este sentido, comenta:

“Creo que fraccionando la evaluación sí se le quita presión al alumnado porque he visto que aprenden mucho más en el día a día que hacen en clase, que si tuvieran que ir a un examen final exclusivamente. Por lo tanto, yo sí fraccio la evaluación en diferentes puntos para que puedan complementar su nota por diferentes aspectos como son, las fichas diarias, el blog, la unidad didáctica y el examen de conocimientos teóricos” (PR04).

4. Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo se centraba en conocer lo que hacen los buenos profesores universitarios de Educación Física a partir del análisis de sus opiniones. Mediante el análisis del discurso del profesorado analizado, se han intentado concretar los aspectos más relevantes de uno de los principales elementos necesarios para la consecución de la deseada coherencia docente. De acuerdo a lo señalado por Molina (2015) la coherencia docente no sólo debe suponer la correspondencia entre lo que dice y hace el profesorado, sino también entre lo que piensa y cree (su teoría pedagógica). Cuanto más concuerden estos tres aspectos, mayor coherencia docente encontraremos. Resulta por tanto necesario matizar que los hallazgos que se presentan en el presente trabajo, son sólo una parte de un estudio más amplio cuyo objetivo se ha centrado en: (a) conocer lo que piensa y cree el profesorado universitario de Educación Física sobre lo que debe ser un buen profesor, utilizando como técnica de recogida de datos el grupo de discusión; (b) conocer lo que el profesorado dice que hace durante el desarrollo de su práctica a través del análisis de entrevistas realizadas y cuyas evidencias se presentan a continuación; y (c) contrastar lo que realmente hace durante su práctica mediante el uso de la técnica de observación participante. Sirva esta aclaración previa para señalar que sin negar el valor de las prácticas presentadas, somos conscientes del valor limitante del discurso sobre la práctica pedagógica declarada.

Respecto a las características docentes se evidencia que lo que más le gusta a los buenos profesores de la docencia universitaria es la interacción directa con el alumnado. La presencia de esta característica resulta esencial pues como señalan Merellano-Navarro et al. (2016), para abordar la acción educadora con éxito resulta necesario el contacto social entre los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los buenos profesores analizados demuestran satisfacción con el hecho de tener que actualizar sus conocimientos de manera frecuente para poder dar respuesta a las demandas del alumnado, a la vez que muestran interés en los aprendizajes que les puedan ser transmitidos por este. Esta disposición hacia el saber, mostrando iniciativa hacia procesos de mejora de sus conocimientos podría entenderse como el paso previo a lo que Bain (2007) señala como unas de las principales características de los mejores profesores de universidad. De acuerdo a dicho autor, los denominados como profesores extraordinarios serían aquellos que acaban conociendo la materia que imparten extremadamente bien, siendo una de sus necesarias señas de identidad su buena disposición a enfrentarse con sus propias debilidades y errores. En esta línea, Jerez et al. (2016) corroboran que uno de los atributos de excelencia del profesorado universitario en la educación superior debería ser el estar actualizado y preocupado por la formación continua.

Los casos estudiados señalan la cercanía hacia el alumnado como la principal virtud que debería poseer un docente universitario. Dicha característica, podría encuadrarse de acuerdo a lo señalado por Merellano-Navarro et al. (2016), dentro de los denominados como rasgos interpersonales del buen docente universitario (apoyador, confiable, con disponibilidad, sociable, integrador, empático,

colaborativo, comprensivo, con disposición, comunicativo, interactivo, dialogante, cálido, afectuoso, simpático) y que fueron señalados como el factor más importante del buen docente universitario por estudiantes chilenos, por delante de características de perfil pedagógico, tales como el dominio de los contenidos de la materia. De igual forma, dentro de las denominadas características personales (sociable, alegre, honesto...) y actitudinales (empático, comprensivo, confiado...) definidas por Jerez et al. (2016). En el estudio de Cabalín et al. (2010) los resultados constataron que las características más determinantes para los profesores eran ser empáticos, en primer lugar, y dominadores de la materia en segundo. Sin embargo, para los estudiantes los rasgos debían centrarse en ser respetuosos y empáticos con el alumnado. Hamer (2013) también había evidenciado que las cualidades personales más valoradas del profesor eran ser abierto con los alumnos, transmitir confianza, ser respetuoso, simpático, con buen humor y comprensivo. Previamente en Casero (2010) se constataba el dominio de la materia como factor esencial de calidad docente, pero a partir de actitud exenta de arrogancia, evocando interés por el aprendizaje del alumnado desde el respeto y la consideración.

Otra particularidad del buen profesado universitario se centra en ambicionar el poder conseguir cambios que supongan un crecimiento personal entre el alumnado. Este distintivo sirve para dar respuesta a una de los interrogantes planteado por Bain (2007) cuando reflexiona sobre el qué esperan los buenos profesores de universidad de sus estudiantes, para acabar resaltando el favorecimiento de aspectos mediante los que se puedan poner de manifiesto formas de actuación y razonamiento aplicables en la vida diaria del alumnado.

Como rasgos característicos del buen profesorado universitario también destacan, el estrés y la inestabilidad entendidos como elementos inherentes a la actual figura del profesor universitario español. El denominado como profesor orquesta. Entretenido en atender gran cantidad de obligaciones docentes, al que se le regula la autonomía pedagógica mediante la intensificación del puesto de trabajo hacia excesivas tareas de perfil investigador que lo acaban distrayendo de su principal función, la mejora de los procesos de enseñanza y el desarrollo de su identidad profesional docente. De ahí el desajuste percibido por los buenos profesores entre sus funciones como docentes y sus funciones como investigadores, que acaban percibiendo como una dificultad que acaba repercutiendo en una merma en la calidad de su enseñanza.

Además, los buenos profesores estudiados rompen con el mito de querer separar el saber de la docencia y la investigación. Para ello, señalan la necesidad de investigar sobre temas relacionados con los contenidos de las asignaturas que imparten. Señalando esta característica como un factor que se constituye como muy favorable para la consecución de mejoras en la calidad de los procesos de enseñanza, pero que no son contemplados en los criterios de evaluación de la calidad docente establecidos por gobiernos, universidades y agencias de evaluación de la calidad. También destacan por ser activos en la participación de proyectos de innovación educativa señalado como otro factor de repercusión positiva en la mejora de los procesos de calidad docente y que a pesar de si ser contemplados, cuentan con un

peso específico muy desigual respecto al que se otorga a tareas propias de investigación.

Respecto a aspectos que tienen que ver con el desarrollo de la enseñanza, se evidencia que los buenos profesores universitarios en Educación Física son aquellos que durante la fase de planificación se ajustan a los contenidos establecidos en las guías docentes de sus asignaturas, pero demostrando autonomía y recursos suficientes para orientarlos hacia sus propios principios de actuación docente o formas de concebir la enseñanza. Dichos aspectos son definidos por Jerez et al. (2016) como competencias pedagógicas, entendidas como un conjunto de habilidades, destrezas y aptitudes que se desarrollan y despliegan exclusivamente en el contexto pedagógico del docente e involucran principalmente a los métodos utilizados para facilitar el aprendizaje.

Se trata de profesores que seleccionan y actualizan los contenidos para sus clases, que muestran buena predisposición para coordinarse con compañeros que imparten su misma asignatura y que a pesar de partir de una programación o cronograma cerrado desde el que organizar los contenidos del semestre, señalan su capacidad para plantear metodologías activas en el aula orientadas a propiciar un espíritu crítico en el alumnado. Comienza por tanto a consolidarse un nuevo perfil de profesorado, precursor de metodologías activas en el aula y que consigue dejar los modelos de enseñanza centrados en si mismo y dar paso a nuevos modelos centrados en el aprendizaje donde el máximo protagonista pasa a ser el alumnado.

Sustentan su práctica docente en un modelo de enseñanza basado en el proceso, llegando incluso a consensuar con el alumnado la forma de plantear la asignatura. De acuerdo a Gargallo et al. (2010), los buenos profesores universitarios son aquellos que trabajan con metodologías centradas en facilitar el aprendizaje desde el modelo constructivista centrado en el estudiante y con altas expectativas de lo que sus estudiantes pueden lograr.

Además, el buen profesorado analizado, muestra un amplio conocimiento de las TICs, a las que dan un peso específico dentro de la fase de intervención docente y que conciben que la mejor manera de plantear la evaluación del alumnado es la continua y formativa.

Mediante la realización del presente trabajo se han intentado identificar los mejores profesores universitarios del área de Educación Física de la Universidad de Valencia, con la finalidad de hacer visibles sus prácticas de enseñanza a partir del análisis de su discurso pedagógico. Se entiende que los atributos obtenidos, pese a ser para el buen profesorado de Educación Física pueden ser extrapolables a profesorado universitario de otras áreas.

Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. Recuperado el 20 de mayo de 2016 de <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2015/Nueva-version-de-Criterios-y-Directrices-para-la-Garantia-de-Calidad-de-la-Educacion-Superior> .
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Universitat de Valencia.
- Barragán, A.N., Figueroa, M. y Hirsch, A. (2017). Principales rasgos de un buen profesor universitario en opinión de académicos de postgrado. *Investigación y formación pedagógica del CIEGC*, 4(7), 6-23.
- Braun, V., Clarke, V. y Weate, P. (2017). Using thematic analysis in sport and exercise research. *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London: Routledge, 191-205.
- Caballero-Montañez, R. y Sime-Poma, L. (2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 75-97.
- Casero, A. (2010) ¿Cómo es el buen profesorado universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246, 223-242.
- Cid, A., Pérez, A. y Zablaza, M.A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los "mejores profesores " de la Universidad de Vigo. *Educación XX1*, 16(2), 265-296.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-16.
- Hamer, A. (2013). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA (Córdoba). *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240.
- Jerez-Yáñez, O., Orsini-Sánchez, C. y Hasbún-Held, B. (2016). Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 483-506.
- Jiménez, M.A. y Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los "maestros excelentes": la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463-485.

- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- López de Maturana, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 150-164.
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., Moreno-Doña, A. y Castro-Jaque, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952.
- Merriam, S. B (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education"*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Molina, P. (2015). *El uso de materiales curriculares impresos en la Educación Física de la ESO en la Comunidad Valenciana*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Orellana, R., Merellano-Navarro, E. y Almonacid-Fierro, A. (2018). Buen o buena docente de universidad: Perspectiva del personal directivo de carrera y de los mismos grupos docentes. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-27.
- Rodríguez-Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99
- Ruiz-Pérez, R., López-Cózar, E.D. y Jiménez-Contreras, E. (2010). Principios y criterios utilizados en España por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) para la valoración de las publicaciones científicas: 1989-2009. *Psicothema*, 22(4), 898-908.
- San Martín, S., Santamaría, M., Hoyuelos, F. J., Ibáñez, J. y Jerónimo, E. (2014). Variables definitorias del perfil del profesor universitario ideal desde la perspectiva de los estudiantes. *Educación*, XXI, 193-215.
- Sayós, R., Pagés, T., Amador, J.A. y Jorba, H. (2014). Ser buen docente ¿Qué opinan los estudiantes de la Universidad de Barcelona? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5, 135-149.
- Sotelo, M. A., Valés, J. J., García, R. I. y Barrera, L. F. (2017). Características del buen profesor de la modalidad presencial y virtual desde la perspectiva de los estudiantes. *European Scientific Journal*, 13(13), 1857-1881.
- Smith, B. y Sparkes, A. (2017). Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. London: Routledge, 103-123.; 331
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Zapata, J.A., Calderón, A.J. y Gaviria, D.F. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. *Revista de educación física*, 7(1).

Cómo citar este artículo

Martínez-Baena, A. y Cháfer-Antolí, A. (2019). Qué hacen los buenos profesores de educación física en la universidad. Estudio de casos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 533-551. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9170