



**VALORACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA, A PARTIR DEL
INTERCAMBIO ACADÉMICO ENTRE ESPAÑA Y COSTA RICA**
ASSESSMENT IN THE TEACHER TRAINING PERMANENT PHYSICAL EDUCATION OF
THE ACADEMIC EXCHANGE BETWEEN SPAIN AND COSTA RICA

Volumen 15, Número 3

Setiembre - Diciembre

pp.1-18

Este número se publicó el 1° de setiembre de 2015

DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21090>

David Hortigüela Alcalá
Alejandro Salicetti Fonseca
Ángel Pérez Pueyo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[CATÁLOGO DE LATINDEX](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),
[SHERPA/ROMEO](#), [QUALIS](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



VALORACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA, A PARTIR DEL INTERCAMBIO ACADÉMICO ENTRE ESPAÑA Y COSTA RICA

ASSESSMENT IN THE TEACHER TRAINING PERMANENT PHYSICAL EDUCATION OF THE ACADEMIC EXCHANGE BETWEEN SPAIN AND COSTA RICA

David Hortigüela Alcalá¹
Alejandro Salicetti Fonseca²
Ángel Pérez Pueyo³

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el segundo semestre del curso escolar del 2014 en la Escuela de Educación Física y Deportes de Universidad de Costa Rica. Se analizó la percepción que tiene el docente de Educación Física (EF) en servicio sobre el uso de metodologías activas y participativas en la asignatura, lo cual incide en el concepto de enseñanza práctica. Bajo la estructura de cursos de capacitación para el profesorado se llevó a cabo un proceso formativo de 12 horas, divididas en 3 sesiones, a cargo de un especialista español. En estas sesiones se mostraron recursos, ejemplos didácticos y metodológicos sobre cómo abordar la EF en el aula con el fin de crear autonomía en el alumnado y la adquisición de un rol activo en las tareas, lo que denominamos enseñanza práctica. Participaron un total de 105 docentes, de los cuales 60 eran hombres y 45 mujeres. La metodología del estudio fue cuantitativa, se realizó un análisis de regresión múltiple para 7 variables generadas mediante un cuestionario validado, a saber: 1) adquisición de competencias generales durante la aplicación de la metodología (AC); 2) aprendizaje de contenidos del educando en su rol como estudiante durante la aplicación de la metodología (RE); 3) Motivación de realizar la puesta en práctica con sus propios compañeros como población estudiantil (ME); 4) Planeamiento de las actividades de clase (PC); 5) Intervención durante la clase por parte del profesor (IC); 6) Retroalimentación al finalizar la clase (RC); 7) Aprendizaje de contenidos del educando en su rol como profesor durante la aplicación de la metodología (RP). Se observó cómo las siete variables independientes incluidas en el análisis explican un 75,8% de la varianza de la variable dependiente, la enseñanza práctica. Además, las variables relativas al RE, PC y RP contribuyen a la predicción de la metodología de enseñanza práctica.

Palabras clave: ENSEÑANZA PRÁCTICA, EDUCACIÓN FÍSICA, FORMACIÓN DOCENTE, EDUCACIÓN SUPERIOR, COSTA RICA.

Abstract: This article presents the results of research conducted in the second half of the 2014 school year in the School of Physical Education and Sports University of Costa Rica. The perception of the teacher of Physical Education (PE) in service on the use of active and participatory methodologies in the subject was analyzed, which affects the concept of teaching practice. Under the structure of training courses for teachers it held a formative process of 12 hours, divided into 3 sessions, by a Spanish specialist. In these sessions were taught resources, teaching and practice examples on how to work the EF in the classroom, in order to create autonomy in students and the acquisition of an active role in the work, what we call practical teaching. They involved a total of 105 teachers, of whom 60 were men and 45 women. The study methodology was quantitative. A multiple regression analysis was used for seven variable generated through a validated questionnaire: 1) acquisition of general skills for the application of the methodology (AC); 2) learning content of the pupil in his role as a student during the application of the methodology (RE); 3) Motivation to perform implementation with their classmates as student population (ME); 4) Planning classroom activities (PC); 5) Intervention in class by the teacher (IC); 6) Feedback at the end of the class (RC); 7) Learning contents of the learner in his role as a teacher for the application of the methodology (RP). It was observed how the seven independent variables included in the analysis explain a 75.8% of the variance of the dependent variable, the practical teaching. In addition, the variables related to RE, RP PC contribute to the prediction of the practical teaching methodology.

Keywords: TEACHING PRACTICE, PHYSICAL EDUCATION, TEACHER TRAINING, HIGHER EDUCATION, COSTA RICA.

¹ Profesor Ayudante de la Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos, España. Dirección electrónica: dhortiguela@ubu.es

² Profesor de la Escuela de Educación Física y Deportes de la Universidad de Costa Rica. Dirección electrónica: alejandro.salicetti@ucr.ac.cr

³ Profesor Ayudante de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de León, España. Dirección electrónica: angel.perez.pueyo@unileon.es

1. Introducción

La formación permanente del profesorado se convierte en uno de los aspectos más relevantes para la mejora de la práctica educativa (Foster, 1999; Jiménez, 2007). Dentro del campo de la educación supone la apertura del docente a nuevas vías de conocimiento, denotando además una motivación intrínseca sobre la verdadera comprensión de su práctica profesional.

En este sentido, la Educación Física (EF) escolar adquiere unos matices particulares, teniendo en cuenta la herencia y la trascendencia que esta área ha tenido y tiene dentro del currículo escolar (Colombo y Salinas, 2004). Por ello, y dentro de la diversidad de enfoques y concepciones posibles, el profesorado en activo de EF tiene una predisposición diferente hacia este tipo de formación, ya que influyen factores como la edad, la experiencia o el género (Smith, 2010). Sin embargo, se comprueba cómo la valoración que realizan los docentes es más positiva cuando la formación se centra en propuestas prácticas que puedan ser aplicadas en sus aulas a corto plazo (Baley, Armour, Kirk, Jess, Pickup y Standford, 2009). En este sentido, Santoveña (2012) establece que la formación permanente para el profesorado no debe centrarse en que el ponente "instruya" o imparta lecciones magistrales a los asistentes.

Del mismo modo, Capella, Gil y Martí (2014) demuestran que la percepción del docente de EF varía mucho en función de la concepción metodológica que tengan, sea esta más tradicional o innovadora. De este modo, existe una cierta reticencia de los docentes que basan sus clases en la calificación de los test de condición física a entender el área como algo más integral e interdisciplinar (Chamberlain, 2013; Gutiérrez, 2014).

Profundizando en esta idea y en función de lo que se propone en este artículo, esta formación permanente adquiere todavía más significatividad y relevancia cuando existe un intercambio entre diferentes países (O'Brien, 2009). Uno de los principales factores influyentes en ello es la diversidad cultural, administrativa y curricular del área de EF en las diferentes zonas. Por lo tanto, en esta investigación, además de analizar la percepción que tiene el docente de EF sobre el curso de capacitación recibido, se analiza en qué medida cada una de las variables utilizadas en el cuestionario predicen el modelo de enseñanza práctica, entendida ésta como el rol activo que puede desempeñar el alumno en las clases de EF, fundamentándose en el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en las tareas (Díaz del Cueto y Aguado, 2012).

Los cambios en las percepciones que experimentan los docentes otorgan una gran cantidad de información que debe ser desglosada, analizada y categorizada (Esteban, Gregorio, Díaz y Contreras, 2012). En este sentido, el plano metodológico tiene mucha relevancia en esas percepciones, al delimitar, en parte, la manera en la que el profesorado aborda el proceso educativo dentro del aula. Por lo tanto, estas actividades formativas pueden derivar en ciclos de investigación-acción que permitan al docente de EF compartir experiencias y dar respuesta a problemas que se encuentren en el día a día del aula (Doolittle, 2014; Fernández-Río, 2014).

Las actuales reformas generan cierta confusión en el ámbito educativo, sobre todo por el desajuste que se produce en los nuevos contenidos y en las expectativas de los estudiantes. Esta dificultad muestra un conflicto de perspectivas que sugiere una adecuación de los métodos de enseñanza para logra alcanzar estas nuevas pretensiones, lo que deriva en una desorientación entre el profesorado ante la multiplicación de las demandas educativas (Guisasola, Pinto y Santos, 2001).

Por ello, es fundamental fomentar la reflexión del estudiante durante su aprendizaje, posibilitando la realización de un análisis crítico del proceso y, al mismo tiempo, la adquisición de contenidos que le serán de utilidad en su desarrollo profesional. Se trata de combinar el proceso de adecuación de nuevos métodos de enseñanza con una práctica investigadora y analítica que aporte datos sobre una forma de enseñar más adaptada y participativa (Romero, 2009).

Por lo tanto, este estudio aporta diferentes novedades en relación a las investigaciones vinculadas con esta temática. En primer lugar se articula a partir del establecimiento de una relación directa entre dos continentes diferentes, siendo un experto en didáctica de la EF escolar de España el que imparte el curso de capacitación en la Universidad de Costa Rica. Esto permite acercar puntos de vista y compartir experiencias en base a un mismo eje de estudio: la EF, lo que favorece la reflexión sobre la identidad de esta materia y cuáles deben ser los fines educativos que la configuran. En segunda lugar, y a través de la percepción de los docentes participantes una vez finalizado el curso de capacitación, se analiza cuáles son aquellas cuestiones (variables independientes) que más contribuyen a la metodología de enseñanza aplicada, lo que determina aquellos aspectos que valoran los docentes sobre la formación recibida. Este hecho permite cuestionar cuáles son los ejes de interés de los docentes en activo, lo que conlleva el replanteamiento y la inclusión de aspectos novedosos en los futuros cursos de capacitación.

Tomando en cuenta la anterior información, se ha planteado como objetivo para la siguiente investigación identificar las variables predictivas que más contribuyen a la metodología de enseñanza práctica tras el análisis de la percepción del profesorado de EF después de recibir un curso de capacitación.

2. Referente teórico

Es habitual que se consideren novedosos aquellos planteamientos que conceden al alumno un mayor protagonismo con el fin de fomentar diferentes tipos de innovación educativa (González y García, 2007). Sin embargo, según López (2005), la realidad es que hace más de medio siglo que, desde diferentes instancias educativas, han ido surgiendo métodos que apelaban, en mayor o menor medida, al uso del grupo, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje colectivo con fines socioeducativos.

Para la aplicación de la metodológica de enseñanza práctica, el profesor ha debido promocionar y organizar actividades para que los estudiantes intenten adquirir competencias, no solo en el área cognitiva sino también en la social y afectiva. De esta forma el alumno se ha enfrentado durante la aplicación de la metodología a diferentes situaciones de solidaridad, relaciones interpersonales, etc. (Goikoetxea y Pascual, 2002). Para lograr esto, es indispensable que el grupo de estudiantes alcance las metas fijadas al inicio de la metodología a través de incentivos que no sean únicamente individuales, lo que implica que en la consecución de las metas del grupo se requiera del desarrollo y despliegue de competencias relacionales, muy importantes estas en el desempeño profesional (Apodaca, 2006).

La decisión de utilizar la enseñanza práctica como estrategia metodológica se basa fundamentalmente en el conjunto de procesos, procedimientos y herramientas que han de utilizarse para lograr implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Günter, 2008). Es decir, con este enfoque metodológico el estudiante, de forma interactiva, se verá inmerso en una constante comunicación con el profesor y con los demás compañeros, potenciando así su responsabilidad personal en el aprendizaje de los contenidos del curso de forma más satisfactoria y enriquecedora. Esta metodología se fundamenta en los procesos de intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.), de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva de conocimientos que se propician entre los sujetos que componen el grupo (López, 2005). Con la incorporación de las nuevas metodologías docentes en la enseñanza universitaria y las

experiencias de innovación docente que se van experimentando, se está poniendo de manifiesto las ventajas que ofrece plantear la enseñanza práctica como una estrategia metodológica de gran interés (Watts, García-Carbonell y Llorens, 2006).

Esta metodología trata de responder tanto a aspectos teóricos como prácticos relacionados con la formación inicial del estudiante Coll, Mauri, y Onrubia, (2006) mencionan que este tipo de técnica en determinadas condiciones permite a los alumnos poner en marcha procesos ínter-psicológicos de construcción del conocimiento que favorecen la significatividad del aprendizaje y la atribución al mismo, y que difícilmente se producen en la interacción profesor-alumno. También se quiere que los futuros docentes sean capaces de comunicarse con otras personas y relacionarse entre sí, para iniciar así la enseñanza del trabajo en equipo.

Aplicando esta estrategia metodológica se pretende propiciar un ambiente en el que surjan discusiones entre los miembros del grupo mientras se resuelven situaciones problemáticas o mientras se aprenden conceptos nuevos. Se busca lograr la interacción social entre los estudiantes para contribuir hacia un aprendizaje más activo del estudiante (Zabalza, 2002). En este sentido, es preciso reflexionar sobre la importancia que tiene el rol metodológico en el aula, analizando la totalidad de interacciones entre alumnos y docente-alumno que acontecen en el aula en el día a día. Es fundamental que tanto los futuros docentes como los que ejercen en activo se replanteen el tipo de EF que quieren enseñar a los estudiantes, concibiendo el potencial que tiene la misma en aspectos afectivos, motivacionales y de inserción social (Moreno, Joseph y Huéscar, 2013). Por lo tanto, si pretendemos generar en el aula alumnos autónomos, responsables y que interaccionen los unos con los otros, parece lógico delimitar estrategias metodológicas que susciten la implicación en el proceso de enseñanza, obteniendo así una actitud positiva hacia aquello se aprende.

Por ello, y atendiendo a la importancia que tienen todos estos aspectos, el tipo de formación que se ha impartido en este curso de capacitación ha estado orientada a la enseñanza de contenidos aplicados a la EF escolar desde una perspectiva integral, otorgando recursos prácticos a los docentes que puedan ser aplicados en el aula desde un enfoque abierta y participativo.

3. Metodología

El presente estudio se realizó durante el curso lectivo 2014. La muestra utilizada fue de tipo intencional y todos los elementos de la población fueron los asistentes a los talleres de capacitación llevados a cabo. Este curso de capacitación fue impartido por un especialista en didáctica de la EF de la Universidad de Burgos, España. Fue dirigido a profesionales graduados de diferentes Universidades que actualmente forman profesionales en dicha área. Fueron un total de 105 profesores graduados que actualmente imparten clases en diferentes instituciones públicas y privadas de Costa Rica. Todos los participantes que comenzaron el curso cumplieron el mismo, por lo que no existió muerte experimental en el estudio. Esto garantiza la fiabilidad de los datos, ya que las respuestas obtenidas provienen de la percepción real de los docentes que vivenciaron la totalidad de las sesiones formativas impartidas. En cuanto al género, el 57% (n=60) de la muestra estaba compuesta por hombres y el 43% (n=45) por mujeres. Con respecto a la normalidad de los datos el análisis descriptivo de los datos de la variable "Enseñanza práctica" estos presentan valores comprendidos entre 22 y 60, con asimetría negativa (-2.52) y aplanamiento (curtosis=7.78). El valor medio de la enseñanza práctica fue de 55.5 (desviación típica=6.76) lo que demuestran un alejamiento no excesivo de la normalidad de los datos.

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario validado por los autores de la investigación (Salicetti, Campos, Jiménez, Carpio y Smith, 2013). Este instrumento mide las estrategias metodológicas empleadas Educación Física (EMEF), con el fin de analizar el componente educativo que deriva de las prácticas escolares. Con respecto a su validez, en la prueba piloto realizada al cuestionario se confirma el significado previsto de las variables que se pretenden medir, comprobando la utilidad práctica del instrumento. Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los ítems un $r = 0,723$. (n de elementos: 65), con un nivel de confianza del 95% superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable. Lo que demuestra que el cuestionario tiene muy buena fiabilidad y validez.

El cuestionario se compone de una escala Likert valorada desde 1- "muy deficiente" hasta 5- "muy bueno". Para la construcción del cuestionario se acudió a la literatura especializada referida a la metodología de enseñanza práctica y a la validación mediante expertos en docencia universitaria. De la consulta pormenorizada de un material científico actual se extrajeron un conjunto de percepciones claves que relacionan los ítems del

instrumento con los objetivos de la investigación. Identificadas las variables (predictivas) se construyó el cuestionario, definiendo operacionalmente cada ítem y desglosándolo a partir de los conceptos de las 12 dimensiones siguientes.

- Adquisición de competencias generales durante la aplicación de la metodología. **(AC) 3 ítem**
- Aprendizaje de contenidos del educando en su rol como estudiante durante la aplicación de la metodología. **(RE) 3 ítem**
- Motivación de realizar la puesta en práctica con sus propios compañeros como población estudiantil. **(ME) 2 ítem**
- Planeamiento de las actividades de clase. **(PC) 1 ítem**
- Intervención durante la clase por parte del profesor **(IC) 1 ítem**
- Retroalimentación al finalizar la clase. **(RC) 1 ítem**
- Aprendizaje de contenidos del educando en su rol como profesor durante la aplicación de la metodología. **(RP) 1 ítem**

La definición operacional de las doce variables de estudio mediante las cuales definimos la estrategia metodológica aplicada se realizó, a partir de la revisión del siguiente concepto: "Enseñanza práctica: Es cuando el educando organiza una propuesta de actividades prácticas que presenta a sus compañeros durante una clase para desarrollar sus habilidades como docente, la cual será evaluada y fortalecida por los aportes de sus compañeros y el profesor y han sido aprobadas previamente" (Salicetti , et al., 2013, p.3)

Se ha seleccionado un procedimiento estandarizado de encuesta como técnica de recogida de información, permitiéndonos acopiar una gama de experiencias y posicionamientos de los docentes sobre la percepción personal y la incidencia que tiene la aplicación de la enseñanza práctica en el desarrollo de competencias específicas en los profesores graduados en el área de EF. En el curso de capacitación se abordaron diferentes aspectos relacionados con aspectos didácticos y metodológicos sobre la EF escolar, en concreto, estrategias y contenidos prácticos de aplicación al aula. La metodología se fundamenta en el enfoque relacional y motivacional que ha de tener el alumnado en el aula, utilizando procedimientos basados en la autonomía, responsabilidad y participación en su propia evaluación. Se ejemplificaron algunos contenidos como: teatro de sombras, acrobacias, zancos, combas y sable-espuma, ya reconocidos en España por favorecer la inclusión del alumnado y su motivación hacia la práctica.

Tras participar en los talleres teórico-prácticas y al finalizar el curso de capacitación, los participantes cumplieron el cuestionario detallado con anterioridad, teniendo para ello un tiempo aproximado de 15 minutos. Éste era entregado en el acto, garantizando en todo momento la confidencialidad y el anonimato. Con el fin de estudiar las posibles relaciones entre varias variables independientes (predictivas y explicativas) y la variable dependiente enseñanza práctica, se utilizó la técnica de regresión múltiple. La totalidad de las variables predictivas se combinan para poder formar una ecuación de predicción de regresión múltiple. Para la comprensión de este concepto se describe de la siguiente manera:

$$\text{Enseñanza Práctica} = (\text{PC}) + (\text{IC}) + (\text{RC}) + (\text{AC}) + (\text{RP}) + (\text{RE}) + (\text{ME})$$

Con el objeto de lograr una puntuación sobre la valoración de la estrategia metodológica, se le adjudicó a cada variable un coeficiente de regresión que determina la contribución de cada factor a la predicción sobre el trabajo grupal. El análisis estadístico se realizó utilizando el programa SPSS 15.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

4. Resultados y sus análisis

Se realizó un análisis de regresión múltiple con el fin de examinar más a fondo las relaciones entre las doce variables predictivas del objeto de estudio. Las variables incluidas en el análisis de regresión lineal fueron las siete anteriormente descritas, las cuales, y de acuerdo a nuestra definición operacional, se relacionaban con el concepto de enseñanza práctica.

Tabla 1. Estimación de la metodología de enseñanza práctica a partir de las diferentes variables que la definen de acuerdo a su operacionalización mediante un análisis de regresión múltiple

Modelo	Coeficientes estandarizados Beta	t	Sig.	Intervalo de confianza para B al 95%	
				Límite inferior	Límite superior
(Constante)		1.960	0.057	-619	41.542
1. Adquisición de competencias generales durante la aplicación de la metodología. (AC)	-0.080	-467	0.643	-1.691	1.056
2. Aprendizaje de contenidos del educando en su rol como estudiante durante la aplicación de la metodología. (RE)	0.363	3.636	0.001	.462	1.617
3. Motivación de realizar la puesta en práctica con sus propias compañeros como población estudiantil. (ME)	-0.061	-350	0.728	-1.892	1.334
4. Planeamiento de las actividades de clase. (PC)	0.556	6.404	0.000	1.171	2.250
5. Intervención durante la clase por parte del profesor (IC)	0.145	1.358	0.182	-.794	4.054
6. Retroalimentación al finalizar la clase. (RC)	0.001	.006	0.995	-4.339	4.364
7. Aprendizaje de contenidos del educando en su rol como profesor durante la aplicación de la metodología. (RP)	0.374	4.255	0.000	1.572	4.414

Variable dependiente: Enseñanza práctica

Variables predictoras: Constante, PC, IC, RC, AC, RP, RE, ME

Tomando juntas las siete variables independientes incluidas en el análisis (tabla 1), se observa cómo explican un 75,8 % de la varianza de la variable dependiente, pues la R² corregida es igual a 0,758 (tabla 2). En el análisis de ANOVA se obtiene el valor de F: 18.299 (p< 0.000) (tabla 3), lo que indica que existe relación lineal significativa entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes tomadas juntas.

Tabla 2. Resumen del modelo a partir de las diferentes variables que definen la enseñanza práctica

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación
Enseñanza práctica	0.870	0.758	0.716	1.65739

VARIABLES predictoras: Constante, PC, IC, RC, AC, RP, RE, ME

VARIABLE dependiente: Enseñanza práctica

Es importante resaltar que los resultados de la regresión explican que la metodología de enseñanza práctica se puede predecir en mayor medida tomando en cuenta las variables 2 (RE), 4 (PC) y 7 (RP) incluidas en el análisis, contribuyendo menos a la enseñanza práctica las variables 1 (AC), 3 (ME), y 6 (RC) en forma separada. Sin embargo, el valor de la R² muestra que en términos generales, el conjunto de las variables que definen la metodología de enseñanza práctica incluidas en el análisis son válidas como variables predictoras.

Tabla 3. Resultados de ANOVA de la metodología de enseñanza práctica a partir de las diferentes variables que la definen

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	351.865	7	50.266	18.299	0.000
Residual	112.625	41	2.747		
Total	464.490	48			

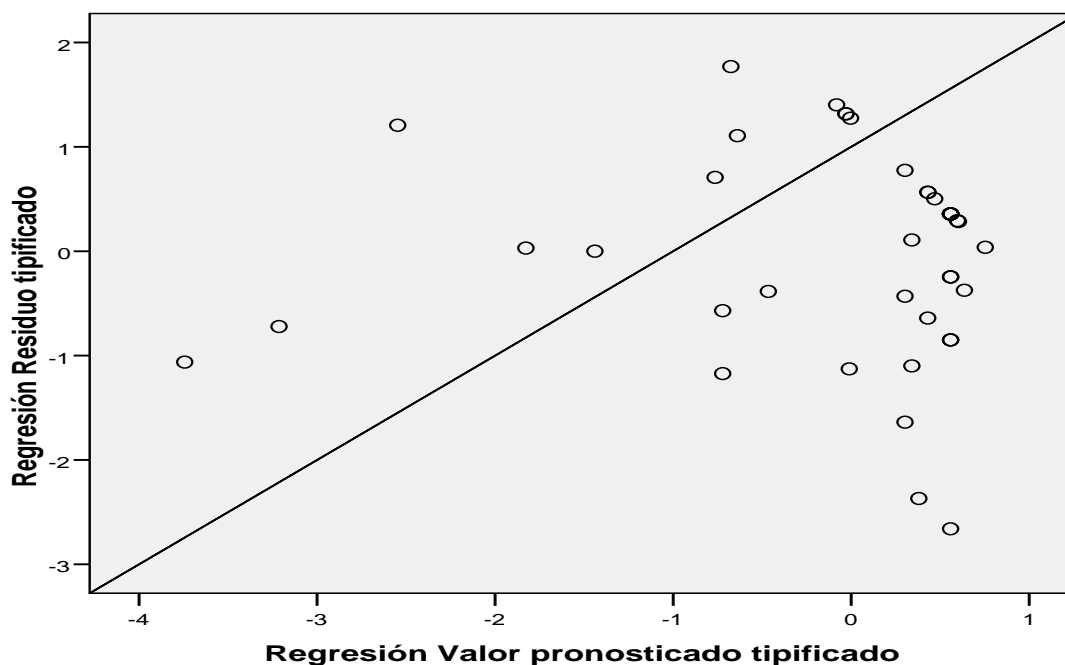
VARIABLES predictoras: Constante, PC, IC, RC, AC, RP, RE, ME

VARIABLE dependiente: Enseñanza práctica

Finalmente en el gráfico de probabilidad normal que se presenta se puede apreciar un cierto alejamiento de la normalidad, pero no excesivo

Gráfico de dispersión

Variable dependiente: Enseñanza Práctica



5. Discusión

La aplicación de nuevas estrategias metodológicas basadas en la enseñanza práctica desarrollada en el aula suelen tener tanto ventajas como inconvenientes y sería de gran ayuda para los docentes conocerlas, sobre todo, para su planificación. A pesar de las evidentes dificultades que posee una dinámica de trabajo tan compleja y dificultosa como la enseñanza práctica, el número de ventajas que ofrece hace que sea una opción más recomendable que el trabajo intelectual singular y particular de cada alumno (López, 2005). La evidencia empírica disponible hoy, tanto sobre el fundamento como sobre los beneficios y las características de la enseñanza práctica de forma grupal, es suficiente para animar el empleo de la misma (Goikoetxea y Pascual, 2002). Estos mismos autores manifiestan la necesidad de conocer con más exactitud los fundamentos, los efectos y los mecanismos que expliquen tales efectos cuando se emplean estas estrategias de enseñanza práctica.

Durante la aplicación de la metodología de enseñanza práctica, los estudiantes intercambiaron conocimientos y experiencias mediante la resolución de un contenido

especifico de la materia, construyendo de forma colectiva aplicaciones prácticas surgidas de la interrelación de sus integrantes, exponiéndolas y debatiéndolas en la clase ante los compañeros y reflexionando posteriormente sobre ello.

En términos generales podemos decir que el conjunto de la variables incluidas en el análisis presentan un modelo valido de variables predictoras. Esto convierte a esta metodología como una valiosa opción para aplicar en el aula, teniendo como consecuencia, como menciona Jones y Jones (2008), un incremento en los aprendizajes de los estudiantes y en su motivación; además de inculcar en la mente de los futuros educadores un filosofía constructivista educacional. Este hecho permite conocer cuáles son las variables que más influyen en la percepción positiva del docente sobre la metodología empleada, comprobando cómo el planeamiento y organización de las actividades se convierten en unos de los aspectos más valorados por los docentes y que más influyen en la metodología de la enseñanza práctica.

Un aspecto relacionado con las variables de la metodología de enseñanza práctica es que, de acuerdo a los resultados, este tipo de metodología es importante para los profesores y estudiantes porque favorece el aprendizaje de contenidos y facilita el planeamiento de actividades de la clase. Uno de los principales componentes de este tipo de metodologías es la reflexión y evaluación sobre el trabajo realizado por el grupo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Este tipo de acciones, según establece Lobato (1998) conllevan a una resolución creativa de problemas, aportando soluciones y estrategias variadas que vayan más allá de una única forma de proceder. Según este autor, en estos casos, la confluencia de puntos de vista diversos produce sinergias difíciles de alcanzar con otras metodologías.

Se observa la importancia que otorga el docente participante en los cursos de capacitación a las variables vinculadas con el aprendizaje de los contenidos expuestos, reflejando la relevancia que pueden tener estas actividades formativas en la mejora de la calidad educativa y en el aprendizaje de la EF. Estos resultados concuerdan con López (2005), que opina que en la actualidad la formación permanente es un factor potencial de trabajo en el aula de primera magnitud, y su utilización, un procedimiento básico del aprendizaje y fundamental en cualquier proceso educativo que se precie. Aunque advierte que es incorrecto aplicar esta metodología en todos los programas, en cualquier momento o circunstancias, habrá que plantear una continua capacidad de adaptación del docente a las incidencias y acontecimientos que vayan surgiendo en el aula. Este hecho incide en la idea de que el docente debe adaptar su estilo metodológico al contexto en el que se desenvuelve

la práctica, adaptando las tareas tanto a las características psicopedagógicas de los alumnos como a los objetivos planteados desde el comienzo de curso.

Estos resultados toman mayor importancia si tenemos en cuenta la participación de los estudiantes en este tipo de metodología. Chacón (2006) indica la importancia que tiene desarrollar estrategias que permitan al alumno reestructurar su propio conocimiento a partir de la reflexión sobre la práctica. Esto se vincula al fomento del pensamiento crítico, ya que todo futuro profesional en el ámbito docente debería ser capaz de seleccionar y buscar la información, razonar sobre determinadas propuestas y analizar y sintetizar la información con cierto rigor y coherencia (Phelan, 2012).

Hemos observado en el estudio cómo las siete variables utilizadas en el análisis predicen un 75,8% de la variable dependiente de enseñanza práctica, lo que refleja una satisfacción elevada del profesorado sobre la capacitación recibida. En este sentido, y analizando la predisposición favorable de los docentes participantes, se puede afirmar la necesidad de llevar a cabo una formación permanente a lo largo del desarrollo profesional; en este caso, vinculado hacia estrategias y recursos educativos en el área de EF. Este tipo de actividades de formación permanente cobran más interés cuando versan sobre aspectos diferenciadores o novedosos, ya sea a nivel metodológico, institucional o funcional (Rogers y Twidle, 2013). En este caso, que el ponente de la actividad fuera de otro país (España) provocó que se expusieran temáticas y contenidos curriculares diferentes a lo que los docentes de EF de Costa Rica conocían y solían utilizar en sus clases. En este sentido, Pulman (2012) refleja lo positivo que tiene la realización de ciclos de investigación-acción sobre ejes temáticos concretos, más si cabe cuando el intercambio del conocimiento, puede producir mejoras en la calidad educativa.

Por otro lado, hemos obtenido una relación lineal significativa entre la variable dependiente y el conjunto de las variables independientes predictoras del modelo, lo que indica la utilidad del cuestionario utilizado sobre la metodología llevada a cabo en el curso de capacitación. Barry, Chaney, Piazza-Gardner y Chavarria (2014) establecen que es fundamental saber fehacientemente que lo que pretendemos medir y se mide de realmente, sabiendo qué tipo de cuestiones son aquellas que más información pueden otorgarnos en relación al objeto de estudio. Este hecho afecta directamente al ámbito de las actividades formativas, ya que se podrá incidir en aquellos aspectos metodológicos en los que el formador quiera trabajar, encontrando respuestas sobre la manera en la que se puede reconducir el proceso y profundizar en la práctica educativa (Jang y Stecklein, 2011). Sin

embargo, y a pesar de que se ha demostrado que las 7 variables predicen la enseñanza práctica, han sido tres las que más han contribuido a esta metodología: 1- aprendizaje de contenidos del educando en su rol como estudiante durante la aplicación de la metodología (RE), 2- planeamiento de las actividades de clase (PC) y 3- aprendizaje de contenidos del educando en su rol como profesor durante la aplicación de la metodología (RP). En relación a la primera, se refleja la importancia que tiene el aprendizaje de contenidos de la metodología impartida para el profesor que recibe el curso, en este caso poniéndose en el rol de estudiante. En esta línea, Guerra, Pombo y Moreira (2011) indican la predisposición positiva que en muchos casos tienen los docentes para adquirir nuevos aprendizajes innovadores, independientemente de su edad y/o sus años de experiencia. Los resultados de la segunda variable muestra el valor que otorga el docente a la planificación de los contenidos que se van a abordar en el aula. Es preciso destacar el menor número de horas del que consta el currículo de EF escolar en Costa Rica respecto a España, lo que limita la planificación y estructuración de contenidos a llevar a cabo. Por tanto, la propuesta del trabajo organizativo de los contenidos en la EF escolar mediante Unidades Didácticas (UUDD) planteada en el curso de capacitación fue algo a destacar por los asistentes. Así, Causton-Theoharis, Theoharis y Trezek (2008) reflejan la importancia que tiene la delimitación de los contenidos que van a abordarse en cada uno de los cursos, ya que es la única manera de otorgar coherencia al proceso y de regular el aprendizaje del alumno. Finalmente, la tercera variable refleja la relevancia que el asistente otorga a la información recibida como docente con el fin de poder aplicar ese contenido en sus clases. Como establece Igbinomwanhia (2009), este es uno de los factores más importantes que debe constituir la formación permanente del profesor, incitando a la reflexión del cómo se puede utilizar lo aprendido y adaptarlo al contexto personal de cada uno.

6. Conclusiones

Se ha reflejado cómo las siete variables de las que consta el cuestionario predicen en un 75,8% la variable dependiente de enseñanza práctica, siendo las de a) aprendizaje de contenidos del educando en su rol como estudiante durante la aplicación de la metodología (RE), b) planeamiento de las actividades de clase (PC) y c) aprendizaje de contenidos del educando en su rol como profesor durante la aplicación de la metodología (RP), las que más contribuyen a este aspecto. Por lo tanto, queda patente la importancia que otorga el profesor asistente a estas actividades formativas, mostrando una motivación elevada hacia el

aprendizaje de nuevos recursos vinculados a la EF y a la aplicación de los mismos en el aula. Del mismo modo, se comprueba el grado de interés existente sobre el hecho de compartir experiencias educativas profesionales entre dos países diferentes (España y Costa Rica) en relación a la didáctica de la EF.

Consideramos que este artículo puede ser de gran utilidad para aquellas instituciones u organizaciones educativas que lleven a cabo actividades formativas para el profesorado. También puede resultar atractivo para todos aquellos docentes interesados en seguir formándose a lo largo del tiempo, entendiendo la reflexión compartida entre docentes como herramienta imprescindible que regula el proceso metodológico en el aula.

Este artículo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, únicamente valora la percepción del docente al finalizar el curso de capacitación, por lo que podría ser interesante haber conocido la percepción previa y así establecer un contraste sobre lo que pensaban antes y después de la práctica. También podría ser interesante en futuras publicaciones contrastar estos datos con la percepción del docente que ha realizado cursos de capacitación en otros campos del conocimiento, analizando así las diferencias existentes.

7. Referencias

- Apodaca, Pedro. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. En Mario De Miguel (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 169-190). Madrid: Alianza.
- Baley, Richard, Armour, Kathleen, Kirk, David, Jess, Mike, Pickup, Ian, y Standford, Rachel. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. doi: 10.1080/02671520701809817
- Barry, Adam, Chaney, Beth, Piazza-Gardner, Anna y Chavarria, Enmanuel. (2014). Validity and Reliability Reporting Practices in the Field of Health Education and Behavior: A Review of Seven Journals. *Health Education and Behavior*, 41(1), 12-18.
- Capella, Carlos, Gil, Jesús y Martí, Manuel. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física: *Educación física y deportes*, 116, 33-43.
- Causton-Theoharis, Julie, Theoharis, George y Trezek, Beverly. (2008). Teaching Pre-Service Teachers to Design Inclusive Instruction: A Lesson Planning Template. *International Journal of Inclusive Education*, 12(4), 381-399.
- Chacón, María Auxiliadora. (2006). La reflexión y la crítica en la formación docente. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 33, 335-342.

- Chamberlain, Suzanne. (2013). Qualification users' perceptions and experiences of assessment reliability. *Research Papers in Education*, 28(1), 118-133. doi: 10.1080/02671522.2012.754231
- Coll, César, Mauri, Teresa y Onrubia, Javier. (2006). Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo. *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, 3(2). Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf
- Colombo, Leonor y Salinas, Julia. (2004). ¿Es importante la epistemología de las ciencias en la formación de investigadores y de profesores en física? *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 22(3), 455-462.
- Corbetta, Perrigiorgio. (2007). Metodologías y técnicas de investigación social. Madrid: McGrawHill
- Díaz del Cueto, Mario y Aguado, Raquel. (2012). Percepción de competencia del profesorado de educación física con experiencia sobre la tarea como recurso didáctico. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 16-18. Recuperado: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732288004>
- Doolittle, Sarah (2014). Profiles of Change: Lessons for Improving High School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(3), 27-31.
- Esteban, Rocío, Gregorio, Juan, Díaz, Arturo, y Contreras, Onofre Ricardo. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 459-472. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista47/artconductas291.pdf>
- Fernández- Río, Javier. (2014). Investigación-acción en una experiencia de evaluación en educación secundaria en el marco del modelo comprensivo de iniciación deportiva. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 133, 3-9.
- Foster, Robert. (1999). School-based Initial Teacher Training in England and France: trainee teachers' perspectives compared. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 7(2), 131-143. doi: 10.1080/1361126990070204
- Goikoetxea, Edurne y Pascual, Gema. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista de Educación* 21, 5, 227-247.
- González, Natalia y García, María Rosa. (2007). El aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza Aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42/6), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>
- Guerra, Cecilia, Pombo, Lucía y Moreira, Antonio. (2011). Innovative Technologies in Science Teaching. *Primary Science*, (120), 26-28.

- Guisasola, Jenaro, Pintos, María Eugenia y Santos, Teresa. (2001). Formación Continua del profesorado, investigación educativa e innovación en las ciencias de la enseñanza. *Revista Interamericana de Formación del profesorado*, (41), 207-222.
- Günter, Huber. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista Educación, extraordinario*, 59-81.
- Gutiérrez, Melchor. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 26, 9-14. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345732292002.pdf>
- Igbinomwanhia, John. (2009). Explorations of Lifelong Learning Ethics. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education*, 51(3), 363-375.
- Jang, Jeong-yoon, y Stecklein, Jason. (2011). Less Talk but Better Teacher Feedback. *Science and Children*, 48(9), 80-83.
- Jiménez, Blas. (2007). La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 159-178.
- Johnson, David, Johnson, Roger y Holubec, Edith. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, Karrie y Jones, Jennifer. (2008). A Descriptive Account of Cooperative-Learning Based Practice in Teacher Education. *College Quarterly*, 11(1), 1-13.
- Lobato, Clemente. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de publicaciones del País vasco.
- López, Fernando. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. España: Narcea Edicione
- Moreno, Juan Antonio, Joseph, Paulette, y Huéscar, Elisa. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca en clases de educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (1), 30-39. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4701823>
- O'Brien, Mark et al. (2009). Social inclusion and learning networks: a 'wider notion of learning' or taking things in a different direction? *Research Papers in Education*, 24(1), 57-75. doi: 10.1080/02671520801945818
- Phelan, J.G. (2012). A Teacher Action Research Study: Enhancing Student Critical Thinking Knowledge, Skills, Dispositions, Application and Transfer in a Higher Education Technology Course. *ProQuest LLC*, 13, 12-16.
- Pulman, Mark. (2012). Round and Round We Go: An "Action" Ride on the Rehearsing and Performing Cycle. *British Journal of Music Education*, 29(2), 213,231.

- Rogers, Lynne y Twidle, John. (2013). A Pedagogical Framework for Developing Innovative Science Teachers with ICT. *Research in Science y Technological Education*, 31(3), 227-251.
- Romero, Cipriano. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34) 179-200. Recuperado de [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm)
- Salicetti, Alejandro, Campos, Cinthya, Jiménez, José, Carpio, Elizabeth y Smith, Danoval. (2013). Construcción y validación de un instrumento de evaluación de estrategias metodológicas aplicadas a la educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 3(15), 210-227.
- Santoveña, Sonia María. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 69-77.
- Smith, Kim. (2010). The Development of Subject Knowledge in Secondary Initial Teacher Education: A case study of physical education student teachers and their subject mentors. *Mentoring y Tutoring: Partnership in Learning*, 9(1), 63-76. doi: 10.1080/13611260120046683
- Watts, Frances, García-Carbonell, Amparo, y Llorens, Juan Antonio. (2006). Introducción a la evaluación compartida: investigación multidisciplinar. En Frances Watts y Amparo García-Carbonell (Ed.), *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar* (pp. 1-9). Valencia: UPV.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.