



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

EL PRÁCTICUM EN EDUCACIÓN DE LOS GRADUADOS EN CIENCIAS DEL DEPORTE: ESTUDIO PILOTO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO DE RESPONSABILIDAD PERSONAL Y SOCIAL

Rocío Cruz-Hernández

Graduada en Educación Primaria con especialidad en E.F por la Universidad de Murcia. España.

Email: rociocruzhernandez22@gmail.com

David Manzano-Sánchez

Contratado FPU de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. España.

Email: David.manzano@um.es

Alfonso Valero-Valenzuela

Profesor Titular en la de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. España.

Email: avalero@um.es

RESUMEN

La teoría de la socialización ocupacional responde a cómo se adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes de un docente de Educación Física (EF). En este contexto, el Modelo de Responsabilidad Personal y Social (MRPS) es uno de los modelos pedagógicos que más impulso ha cobrado en la práctica y la investigación. Este estudio tiene como objetivo conocer las experiencias de tres estudiantes durante sus prácticas docentes en la asignatura de EF. Para ello, se realizan una serie de entrevistas donde se analizan diferentes aspectos con relación al uso del MRPS y la influencia recibida previamente por sus referentes y las experiencias vividas. Los resultados muestran una baja implementación del MRPS debido a la influencia de sus experiencias socializadoras y de su tutor. Finalmente, se detectó la falta de formación práctica presentada por los estudiantes, así como la necesidad de un seguimiento y formación continua.

PALABRAS CLAVE: Educación Física; Universidad, Socialización Ocupacional, alumnos en prácticas.

THE PRACTICUM IN EDUCATION OF GRADUATES IN SPORTS SCIENCES: STUDY PILOT FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY MODEL

ABSTRACT

Occupational socialization theory responds to how the knowledge, skills and attitudes of a Physical Education (PE) teacher are acquired. In this context, the Personal and Social Responsibility Model (TPSR) is one of the most successful pedagogical models in practice and research. This study aims to learn about the experiences of three students during their teaching internships in the EF subject. To this end, a series of interviews are conducted that discuss different aspects regarding the use of TPSR and the influence previously received by its references and the experiences lived. The results show a low implementation of TPSR due to the influence of their socializing experiences and their tutor. Finally, the lack of practical training presented by students was identified, as well as the need for continuous follow-up and training.

KEYWORD:

Physical Education; Personal and Social Responsibility Model; Occupational Socialization, pre-service teachers.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias físico-deportivas vividas tanto en la escuela como a lo largo de la vida de los estudiantes, así como su período de formación, son fundamentales para adquirir y desarrollar los conocimientos teórico-prácticos de los futuros profesores (Graber, 1995; Tsangaridou & O'Sullivan, 2003).

En la misma línea, podemos decir que esta formación no se consigue únicamente completando el periodo formativo en la universidad y aprendiendo diferentes aspectos técnicos de la docencia. También se requiere que los maestros con experiencia preparen a las futuras generaciones de maestros para que puedan funcionar en diferentes contextos y situaciones interpersonales (Richards et al., 2013).

En este sentido, existen determinados aspectos, que pueden influir en la decisión para ser futuros docentes o maestros de Educación Física. Es aquí donde surge la conocida como "Teoría de la socialización ocupacional".

- **Teoría de la socialización ocupacional**

Lawson (1986) definió la socialización ocupacional como cualquier tipo de socialización que ejerce una influencia en los individuos a la hora de elegir la enseñanza de la EF como profesión y luego afecta sus conocimientos prácticos sobre la docencia y su actuación como educadores físicos.

Hay diferentes tipos de factores que influyen en esta decisión y no, esta determinación no se hace a la hora de elegir qué carrera estudiar, sino que viene de más atrás en el tiempo. Se puede decir que de cierta manera, las circunstancias sociales, familiares y personales que rodean al individuo a lo largo de su vida, contribuyen a que tome la importante decisión de optar por estudiar CAFD y es aquí donde entra en juego la teoría de la socialización ocupacional (González & Díaz, 2017).

Esta teoría nos explica a través de tres fases, las razones por las que un individuo se siente atraído por la EF (Schempp & Graber, 1992).

- **Aculturación.**

La fase de aculturación comienza desde el nacimiento y termina llevando al individuo a seguir una carrera universitaria relacionada con la educación (Curtner-Smith et al., 2008). Durante este período, el individuo se encuentra bajo la influencia de diferentes personas (amigos, familiares, profesores o entrenadores deportivos) con las que establece una relación.

Esta fase es la más importante, ya que las creencias y vivencias positivas de las clases de EF en el pasado que los sujetos experimentan a lo largo de sus etapas escolares quedan en su memoria durante su período formativo en la universidad y es un hecho importante que cala en su forma de ser y en las diferentes actividades que en el futuro como docentes llevarán a cabo con su alumnado (González & Díaz, 2017).

- **Socialización profesional.**

Esta fase comienza cuando el individuo inicia sus estudios como docente y por tanto adquiere una serie de conocimientos y habilidades relacionados con la EF, desarrollando a su vez una identidad profesional (Pike & Fletcher, 2014; Templin & Schempp, 1989).

Dentro de este período de formación, las experiencias de campo o lo que es lo mismo prácticas docentes suponen una enorme influencia en los futuros profesores de EF ya que pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos, además de mejorar sus habilidades docentes (Bulger et al., 2001). Durante esta última etapa de formación, los futuros profesores comienzan a establecer relaciones profesionales y sociales con otros profesores veteranos del centro educativo en el que se ubican. Además, este choque de la realidad provoca que los alumnos se amolden a su propia idea sobre la enseñanza y el aprendizaje, provocando un avance en su identidad como docentes.

En este sentido, es muy útil para los futuros profesores escribir ensayos autobiográficos, ya que estos les ayudan a evaluar y ordenar críticamente sus pensamientos. Además, a través de ellos pueden reflexionar sobre sus experiencias de socialización mencionadas anteriormente y de esta forma, reconsiderar el tipo de docente en el que quieren convertirse (Bullough & Pinnegar, 2001).

- **Socialización organizacional.**

Una vez que los estudiantes completan la socialización profesional y entran a un centro educativo como profesores de EF, pasan a la socialización organizacional, por lo que esta tercera fase tiene lugar en el trabajo y continúa a lo largo de la vida profesional de los profesores (Richards et al., 2014).

Esta fase es fundamental para comprender la forma en que los docentes principiantes experimentan los desafíos relacionados con los aspectos sociales y ambientales de su profesión. Del mismo modo, la escuela ofrece múltiples posibilidades para fomentar la práctica habitual de actividad física, constituyendo uno de los lugares más eficaces para cambiar estilos de vida nocivos y promover la salud integral, en edad escolar (Arufe-Giráldez et al., 2017).

- **Modelos Pedagógicos: El Modelo de Responsabilidad Personal y Social**

En este contexto, conviene mencionar el término Modelo Pedagógico, que destaca la interdependencia de los cuatro elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumno, docente, contenido y contexto. Estos elementos configuran y sustentan el pilar sobre el que se desarrolla todo el proceso educativo de la EF (Fernández-Río, 2015).

En este sentido, en las últimas décadas se han introducido numerosos modelos pedagógicos en el área de la EF (Casey, 2014), sin embargo, uno de ellos ha llamado la atención por ser considerado hoy como un modelo idóneo para atender las demandas del sistema educativo actual y adquirir competencias a través de metodologías activas (Merino-Barrero et al., 2017).

Este es el MRPS (Hellison, 1985; 2011). Con el tiempo, la efectividad del modelo ha llevado a su aplicación en las aulas de Educación Física de varios países del mundo, entre ellos España (Sánchez-Alcaraz, 2014). Además, según el MRPS actualmente se está utilizando en otros contextos diferentes, pero sin duda es el área de la EF que ha despertado más interés en la comunidad investigadora (Merino-Barrero et al., 2017). Asimismo, es capaz de transmitir una gran cantidad de valores, tales como: esfuerzo, autonomía, empatía, autocontrol, autoestima, cooperación y liderazgo (Camerino et al., 2019). Estudios previos como el de Caballero (2015) y el de Manzano-Sánchez y Valero-Valenzuela (2019a; 2019b), muestran que el uso de la MRPS en las clases de EF de Educación Primaria y Secundaria, ha provocado mejoras en el clima de aula, en responsabilidad, motivación y comportamientos de los estudiantes. Por estas razones, se ha demostrado que es uno de los modelos de valor más potentes y también el marco teórico para el siguiente estudio.

▪ **Formación de los docentes de educación física**

La percepción de las competencias profesionales que se adquieren durante el proceso de formación del profesorado de EF (formación del profesorado de educación física, PETE) puede tener una influencia sustancial en la calidad de la educación futura (Asún et al., 2020).

En este contexto, el uso de metodologías activas es una pieza fundamental para transmitir competencias en las tres áreas: saber (saber), saber hacer (practicar) y saber ser (actitud); ya que otorgan responsabilidad y autonomía a los estudiantes (Robledo et al., 2015).

Es interesante destacar que hasta la fecha, no se ha encontrado ninguna investigación que haya analizado el grado de implementación del MRPS durante el período de prácticas con estudiantes y que se haya estudiado la influencia de los diferentes agentes socializadores. De la misma forma, este estudio permite sacar a la luz cuáles son las dificultades y obstáculos que encuentran los estudiantes en la práctica al enfrentarse a la realidad en un centro educativo, de esta forma se podrá resaltar el potencial educativo y su aporte al currículum, además de aportar posibles soluciones y destacar otros aspectos más positivos.

Por tanto, los objetivos fundamentales de este estudio fueron: conocer la opinión de los alumnos en prácticas universitarios que completaron el itinerario de EF sobre la experiencia vivida y el impacto que ha tenido la formación previa recibida en la titulación en CAFD; analizar el grado de implementación del MRPS y sus estrategias durante el período de prácticas de los estudiantes; conocer la influencia de los diferentes agentes socializadores en los comportamientos desarrollados por los estudiantes y en la implementación del MRPS y otras metodologías.

1. MÉTODO.

1.1. PARTICIPANTES.

La muestra de estudio estuvo formada por tres estudiantes entre 21 y 22 años ($M = 21,33$; $DT = 0,471$), cuya selección fue por accesibilidad y conveniencia los cuales, realizaron las prácticas curriculares correspondientes al último curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Murcia. Los tres participantes realizaron el prácticum en diferentes centros educativos, donde impartieron la asignatura de Educación Física a alumnos de Secundaria y Bachillerato entre los meses de diciembre y marzo de 2020.

Con base en las consideraciones anteriores, indicar que cada estudiante en prácticas contó con un tutor del centro que los guió durante las clases de EF y durante su estancia en el centro educativo. Asimismo, los tres alumnos participantes y sus tutores fueron tratados e informados en relación al estudio, de acuerdo con las pautas éticas en materia de consentimiento, confidencialidad y anonimato de las respuestas del comité de ética en investigación de la Universidad de Murcia (2433/2019).

En referencia a lo anterior, destacar que sólo una de las alumnas en prácticas pudo terminar su periodo de prácticas e impartir 8 clases a los estudiantes de secundaria basadas en la iniciación deportiva a los deportes de equipo, mientras que las otras dos no pudieron finalizarlas por el estado de alarma generado por COVID-19, por lo que solo pudieron llevar a cabo el rol de observadoras.

1.2. INSTRUMENTOS.

- **Instrumento para el análisis observacional de las sesiones.**

Para conocer el grado en que se utilizaron las estrategias metodológicas recogidas en el MRPS, se realizó un análisis observacional al azar de 4 de las clases impartidas por la alumna en prácticas que pudo llevar a cabo las sesiones de EF con los alumnos de secundaria en el centro escolar. Este análisis fue realizado por un observador experto en esta metodología, quien utilizó el instrumento TARE (Wright & Craig, 2011) (Herramienta para la evaluación de la educación basada en la responsabilidad), una herramienta específica de MRPS que contiene 9 ítems, altamente confiable y apropiado (Hemphill et al., 2015). A continuación, se muestran los 9 ítems del instrumento, que registra las estrategias metodológicas pertenecientes al MRPS (Tabla 1).

Tabla 1.

Estrategias metodológicas de MRPS. Adaptado de Escartí et al. (2013)

Estrategias	Definición
1. "Ejemplo de Respeto" (M)	El profesor es un ejemplo de respeto. Se comunica de forma respetuosa tanto con cada alumno individualmente como con el grupo completo.
2. "Fija expectativas" (E)	Hace explícito a los alumnos lo que espera de ellos. Por ejemplo, la forma de realizar las clases prácticas, las normas, procedimientos y modales.

3. "Da oportunidades de éxito" (S)	Estructura la sesión para que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en las actividades con éxito, independientemente de las diferencias individuales.
4. "Fomenta la Interacción Social" (SI)	Estructura las actividades que fomentan la interacción social positiva. Esto podría implicar la interacción alumno-alumno por medio de la cooperación, el trabajo en equipo, la solución de problemas, la resolución de conflictos.
5. "Asigna Tareas" (T)	Asigna responsabilidades o tareas específicas a los alumnos (distintas al liderazgo) que facilitan la organización del programa o una actividad específica. Por ejemplo, ser responsable de distribuir y guardar el material, llevar el control de la puntuación en un partido.
6. "Liderazgo" (L)	El profesor permite a los alumnos liderar o estar a cargo de un grupo. Por ejemplo, enseñar una actividad a toda la clase, hacer de entrenador de un equipo.
7. "Concesión de posibilidad de elección y voz" (V)	Proporciona oportunidades para que los alumnos hagan elecciones y les da voz, por ejemplo en discusiones grupales, votar en grupo, elecciones individuales, hacer preguntas, compartir opiniones y evaluar el programa o al profesor.
8. "Rol en la Evaluación" (A)	Permite a los alumnos tener un papel en la evaluación del aprendizaje. También podría implicar la fijación de objetivos o la negociación entre el profesor y los alumnos respecto a la nota o su progresión en clase.
9. "Transferencia (Tr)	El profesor habla a los alumnos sobre la posibilidad de transferir (aplicar) las habilidades para la vida o las responsabilidades trabajadas en la sesión a otros contextos fuera del programa.

Se registró la presencia o ausencia de las estrategias encontradas en el instrumento cada 5 minutos. Por tanto, únicamente se tuvo en cuenta la frecuencia de aparición de dichas conductas a lo largo de la sesión. A partir de los periodos de 5 minutos existentes dentro de cada sesión, se calculó posteriormente el porcentaje de ocurrencia, siendo del 100% cuando en todos los periodos de 5 minutos se ha registrado la aparición de una conducta determinada en el listado de estrategias. Para dicho registro, el observador fue previamente formado por tres expertos en la metodología, quienes contaban con más de 5 años de experiencia en el uso de esta metodología observacional, donde tras realizar una sesión en conjunto, se pasó a realizar una sesión individual que fue comprobada por los jueces expertos que también lo analizaron buscando los acuerdos y desacuerdos, siendo un porcentaje de acuerdo superior al 80%.

- **Diario de reflexión semanal**

Cada estudiante en prácticas tuvo que completar de forma individual y periódica un diario práctico para reflexionar sobre sus experiencias en el aula, su experiencia como docentes y sus intenciones futuras de seguir poniendo en práctica el MRPS como docentes ya titulados. Estos se recopilaron semana a semana en formato Word para su posterior análisis en Atlas.ti 7.5.4.

▪ Entrevistas semiestructuradas

Al finalizar las prácticas curriculares, cada alumno fue sometido a una entrevista semiestructurada para indagar sobre su experiencia en la práctica y su relación con la teoría de la socialización ocupacional. Estas entrevistas se realizaron de forma individual y online a través de la plataforma Zoom y duraron aproximadamente 20 minutos cada una. Las respuestas fueron grabadas a través de una grabadora para luego ser transcritas textualmente en formato Word.

El texto fue revisado, con la intención de corregir gramaticalmente el contenido, comprobando la correcta división del texto en oraciones para su posterior segmentación en unidades de significado en el proceso de análisis de contenido en Atlas.ti 7.5.4.

Respecto a las preguntas de las entrevistas, destacar que fueron diseñadas en base a la teoría de la socialización ocupacional seleccionadas por expertos en la enseñanza del prácticum en CAFD y el MRPS, con un total de 14 preguntas formuladas finalmente.

1.3. PROCEDIMIENTO.

El objetivo de este estudio requirió obtener evidencia en varios niveles: primero, el análisis observacional del desempeño del docente y el registro de conductas propias de la aplicación del MRPS, y segundo, el análisis de tres entrevistas individuales a cada una de las alumnas en prácticas, una vez finalizadas estas al cerrar todos los centros educativos del país. Por tanto, se trata de un estudio de caso, descriptivo y con una metodología mixta (Métodos Mixtos) (Anguera et al., 2014).

En cuanto al protocolo de actuación durante la intervención, fue el siguiente: obtenido el visto bueno por el Comité de Ética de la Universidad de Murcia (2433/20199), se contactó con los tres estudiantes en prácticas elegidos por accesibilidad y conveniencia de entre todos los estudiantes de 4º año de CAFD que habían elegido el itinerario de educación física para informarles sobre el objetivo del estudio y solicitar su participación en el mismo. Posteriormente, se procedió a contactar con el equipo directivo y con los profesores de EF de los tres centros educativos a los que estaban vinculados los profesores en prácticas para informarles sobre la realización de dicho estudio.

▪ Formación de las alumnas en prácticas en el MRPS

En cuanto al MRPS, los estudiantes habían recibido formación durante su carrera en dos materias relacionadas con esta metodología. Por un lado, en la asignatura de Aspectos Metodológicos de la Actividad Física y el Deporte que se encontraba en 1er año, como parte del contenido de la asignatura. Por otro lado, en el último curso habían recibido formación en la asignatura de Especialización Deportiva I, ya que el profesor que les impartía la asignatura utilizó este modelo como metodología. En este orden de ideas, podemos afirmar que a ninguno de los profesores en prácticas se les animó a utilizar un determinado tipo de metodología, sino que tuvieron total libertad para elegir la que prefirieran.

▪ Formación y protocolo de análisis observacional del MRPS

Para la filmación de las sesiones se utilizó una cámara deportiva anclada a un arnés en el cuerpo de la monitora en prácticas que llevó durante todas las sesiones en las que participó como docente y en las sesiones previas en las que estuvo ejerciendo el rol de observadora. Estas sesiones previas en las que la estudiante en prácticas tuvo el papel de observadora se aprovecharon para que los alumnos se familiarizaran con la presencia de la cámara durante las sesiones y no supusieran una modificación en su patrón de conducta cuando fueron registradas las clases de EF.

Posteriormente, para realizar el análisis observacional de las sesiones se tuvo que realizar un seminario de capacitación en metodología observacional, en el cual se sometió al observador a entrenamiento siguiendo los pasos establecidos por Wright y Craig (2011):

- Primero, la explicación y ejemplificación de cada una de las 9 categorías de la herramienta TARE, con las que se analizarían los comportamientos observados.
- En segundo lugar, la visualización de una sesión completa de Educación Física en la que se aplicó el MRPS, en la que se fue informando de los resultados obtenidos, intercambiando opiniones teniendo como referencia el criterio de 3 expertos en esta metodología. Finalmente, el observador realizó el análisis de una segunda sesión de manera independiente y se calculó el grado de confiabilidad con los tres jueces expertos, obteniendo un porcentaje superior al 80%, lo que significaba que la confiabilidad estaba garantizada y que estaba listo para comenzar el análisis de las cuatro sesiones de estudio.

▪ Análisis de datos

Por un lado, para analizar los datos cualitativos extraídos de los diarios de reflexión semanales y de las entrevistas, fueron los mismos en ambos casos:

- Toda la información recopilada se incorporó a un solo archivo almacenado en el programa Excel 2010.
- El archivo Excel se abrió a su vez en el programa Atlas.ti 7.5.4, de manera que se analizó toda la información producida por cada uno de los participantes.
- Se crearon diferentes códigos a partir de las citas, siendo 11 los códigos en el caso del análisis de los diarios y 15 en el caso de las entrevistas.
- Finalmente, se crearon dos vistas en red, que reflejaron la conexión entre los diferentes códigos, que a su vez surgieron de las citas de los participantes y fueron objeto de interés para el estudio.

Por otro lado, para analizar los datos cuantitativos registrados en el instrumento TARE 2.0, se siguieron los siguientes pasos:

- Se ingresaron los datos registrados en el programa Excel 2010, mediante la elaboración de una tabla en la que se registra el nombre del alumno en la

práctica, el número de sesión y los porcentajes de uso de las nueve conductas pertenecientes al instrumento TARE, así como el promedio global de todas las sesiones.

- Debido al pequeño tamaño de la muestra (4 sesiones impartidas por un alumno en prácticas), se realizó la prueba de tamaño del efecto de Cohen (1988), considerando un valor de 0,2-0,5 como tamaño de efecto pequeño, 0,5-0,8 como mediano y > 0,8 grande, comparando el pretest o con el postest. Los datos descriptivos se calcularon con el software SPSS 25.0.

2. RESULTADOS.

2.1. RESULTADO DEL ANÁLISIS OBSERVACIONAL.

Los datos de las 4 clases analizadas (comprobándose de 10 a 12 fragmentos por sesión) se registraron en una única tabla como porcentaje, donde también se puede ver la media total de cada comportamiento (Tabla 2).

Tabla 2.

Promedio y porcentaje de empleo de las nueve conductas en las cuatro sesiones.

Alumna		M	E	S	SI	T	L	V	A	Tr
	1ª sesión	100	100	90,9	72,72	9,09	0	72,72	54,54	0
	2ª sesión	100	100	90,09	72,72	18,18	0	27,27	0	0
	3ª sesión	100	81,81	63,63	81,81	27,27	0	54,54	0	0
	4ª sesión	100	100	100	54,54	0	0	54,54	81,81	0
	Media total	100	95,45	86,35	70,44	13,63	0	52,56	34,08	0

Códigos: Ejemplo de Respeto (M); Fija expectativas(E); Proporciona Oportunidades de éxito (S); Fomenta la Interacción Social (SI); Asigna Tareas (T); Liderazgo (L); Concede Capacidad de Elección y Voz (V); Rol en la Evaluación (A); Transferencia (Tr).

Asimismo, después de realizar un análisis descriptivo de los datos registrados en la primera y última sesión, teniendo en cuenta como datos los fragmentos de cada sesión, los resultados para verificar el uso de estrategias metodológicas a lo largo de la intervención fueron los siguientes (Tabla 3).

Tabla 3.

Comparación del uso de estrategias metodológicas entre la primera y la última sesión.

Variables	Primera sesión		Última sesión		Diferencias pre-post
	M	DT	M	DT	Tamaño del efecto (D-Cohen)
Modelo de respeto (R)	1	0	1	0	-
Expectativas (E)	1	0	1	0	-
Éxito (S)	,91	,302	1	0	,421
Interacción social (SI)	,73	,467	,55	,522	-,363
Tareas (T)	,09	,302	0	0	-,421
Liderazgo (L)	0	0	0	0	-
Voz (V)	,73	,467	,55	,522	-,363
Evaluación (A)	,55	,522	,82	,405	,578
Transferencia (Tr)	0	0	0	0	-

Como se puede observar en la Tabla 3, los resultados del cálculo de la D de Cohen, nos muestran que la tendencia es que si hubiera habido más sesiones analizadas, solo habría un cambio en la evaluación (A), ya que el tamaño del efecto fue mediano en esta estrategia. En cuanto al tamaño del efecto de las estrategias de: brindar oportunidades de éxito (S), promover la interacción social (IS), asignar tareas (T) y dar voz a los estudiantes (V), estas muestran un pequeño efecto y además, en todas disminuyen la media entre la primera y la última sesión, excepto la estrategia de brindar oportunidades de éxito (S) que aumenta con respecto a la primera sesión.

Si, por el contrario, comparamos todas las sesiones observadas, apreciamos que en general no existen diferencias significativas, excepto en la evaluación (A), ya que en las sesiones dos y tres no hay registros de evaluación.

2.2. RESULTADOS DE LOS DIARIOS DE REFLEXIÓN SEMANALES

Al analizar el contenido de los diarios de reflexión semanales con el programa Atlas. ti 7.5.4, se elaboraron diferentes códigos, en base a las citas que seleccionamos en los periodos y siempre teniendo en cuenta los objetivos que persigue este estudio. De esta forma, podemos observar todos los códigos creados y la frecuencia con la que se repitieron a lo largo de todas las reflexiones analizadas (Fig.1).

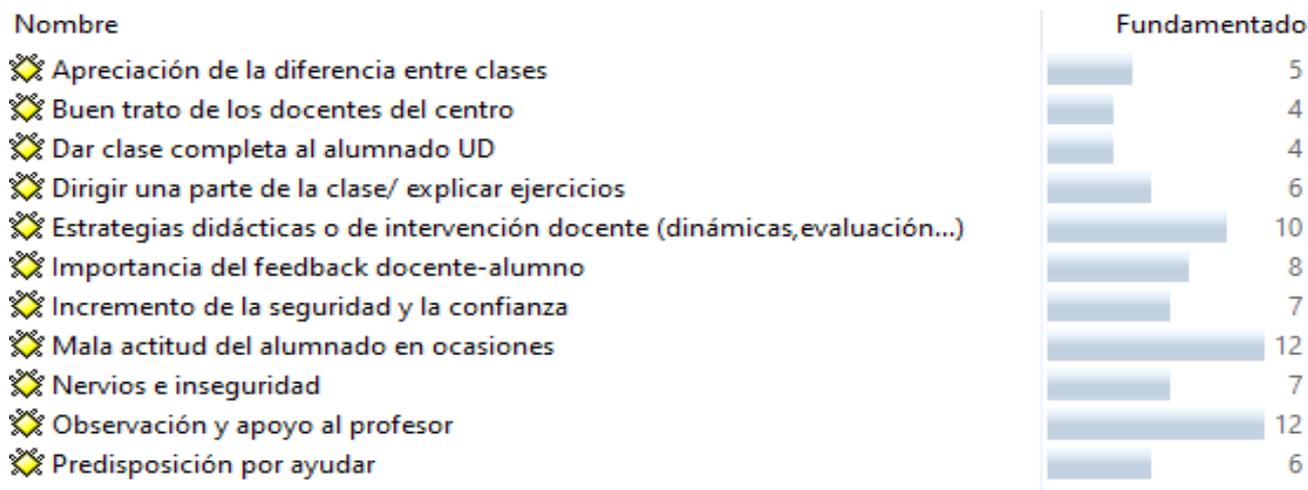


Figura 1. Justificación de los códigos de las reflexiones semanales.



Figura 2. Co-ocurrencia de códigos de las reflexiones de los diarios semanales.

La Figura 2 muestra, por un lado, que a partir de la observación y el apoyo del tutor, los estudiantes en prácticas aprendieron y se dieron cuenta de la diferencia que existe entre clases, la importancia de la retroalimentación profesor-alumno y de las diferentes estrategias didácticas o intervención del profesor que existe.

Por otro lado, la predisposición mostrada por los aprendices para ayudar a sus tutores los llevó a liderar una parte de la clase o explicar algún ejercicio y dar a toda la clase, en el caso de la alumna que llevó a cabo las sesiones prácticas. Estos dos hechos fueron la causa de que los aprendices se pusieron nerviosos y mostraron inseguridad, ya que tenían poca experiencia en el trato con un grupo de estudiantes, y a su vez, esta inseguridad también fue causada por la mala actitud de los estudiantes.

De la misma forma, estos nervios e inseguridad provocaron un aumento en la confianza de los alumnos una vez que habían podido dar la clase o explicar algún ejercicio a los alumnos.

En este contexto, cabe agregar que la relación y el buen trato que los estudiantes tenían con sus tutores en prácticas también incrementó el nivel de confianza y seguridad en ellos.

2.3. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Utilizando el mismo procedimiento, se analizó el contenido de las entrevistas finales. En la figura 3 (Fig.3) se muestran los códigos creados en base a los objetivos del estudio y la frecuencia con la que se repitieron de acuerdo con las citas seleccionadas de las declaraciones de los estudiantes.

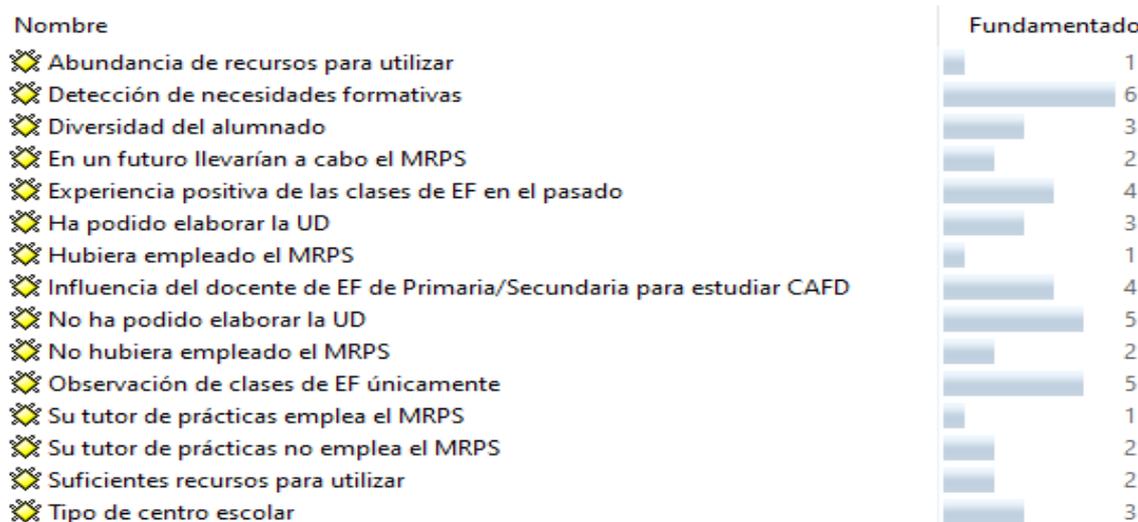


Figura 3. Justificación de códigos de entrevista.

Todos estos aspectos se integraron en una red de co-ocurrencia donde se pueden observar todas las relaciones que se establecen entre los códigos, así como las citas o fundamentos que se dan en varios códigos por estar relacionados con ellos. (Figura 4).

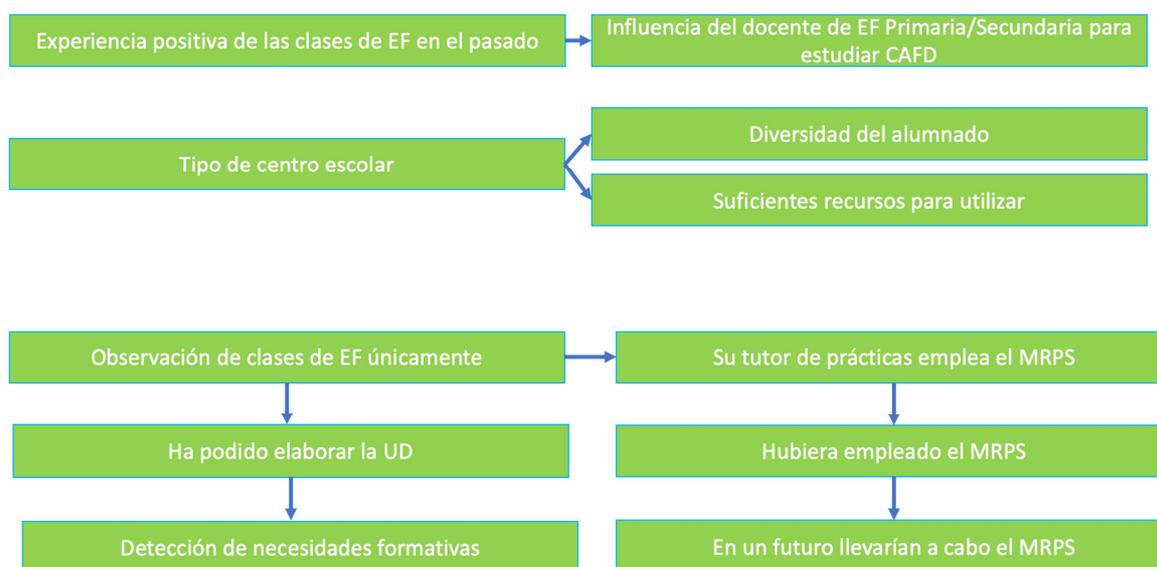


Figura 4. Co-ocurrencia de códigos de las entrevistas.

La Figura 4 muestra, por un lado, que los docentes que les han impartido clases de EF a lo largo de su etapa educativa fueron los que más influyeron en la elección de la carrera CAFD y este hecho fue la causa de que tuvieran una experiencia positiva de las clases EF en el pasado.

Por otro lado, la diversidad de los estudiantes y los recursos o materiales disponibles dependen del tipo de centro educativo. En este caso, existían dos centros públicos y uno concertado, en los que la presencia de estudiantes de diferentes etnias era abundante en los centros públicos, así como la escasez de material. Por el contrario, en el centro concertado según las manifestaciones de la alumna que estuvo allí, podemos saber que la calidad del material y las instalaciones fueron excelentes en comparación con los otros dos centros públicos.

Por último, el hecho de que las alumnas durante sus prácticas se dedicaran principalmente a la observación de las clases de EF, se relaciona con la detección del tipo de metodología aplicada por el tutor de prácticas en las clases de EF. Además, este hecho tiene mucho que ver con que los futuros profesores utilicen el MRPS en sus clases, ya que tanto la alumna que ha podido realizar la UD, como las que no, se ha visto influido de cierta forma por lo que han visto en la realidad en el centro educativo junto a su tutor en las clases de Educación Física. En relación a lo anterior, cabe destacar la falta de conocimientos prácticos que los estudiantes han detectado durante su práctica.

3. DISCUSIÓN.

Siguiendo los objetivos fundamentales del presente estudio, se desglosará la discusión para concretarlos en cada una de estas secciones.

3.1. EXPERIENCIA DEL PERIODO DE PRÁCTICAS E IMPACTO DE LA FORMACIÓN PREVIA RECIBIDA

En primer lugar, la alta frecuencia registrada en los códigos "observación y apoyo al docente" y "a veces mala actitud de los estudiantes" hace que la mayor parte del tiempo las alumnas en prácticas se dedicaran a observar y ayudar a sus tutores y no intervinieran en clase con los estudiantes.

En segundo lugar, el código "nervioso e inseguro" provocó un aumento de la confianza de las alumnas una vez que habían podido dar la clase o explicar algún ejercicio a los alumnos. Por lo tanto, esto significa que en base a la experiencia, su seguridad aumentó exponencialmente en clase. En tercer lugar, el código "estrategias didácticas o intervención docente" es de gran importancia en este estudio ya que se traduce en el hecho de que las alumnas en prácticas se dieron cuenta de sus deficiencias formativas y los nervios que les provocaba el hecho de impartir clases a los estudiantes.

Esta inseguridad se debe a que a lo largo de estos cuatro años, han recibido una formación teórico-práctica sobre diferentes metodologías y formas de desarrollar una clase, pero no la han puesto en práctica por sí mismas, por lo que es normal que estén nerviosas cuando llegan a una situación real como las prácticas escolares. Baigorriat et al. (2016), señala que a lo largo de su formación los docentes construyen conocimientos profesionales basados en conocimientos disciplinarios y pedagógicos, pero es a través de la experiencia en un centro educativo que todos estos conocimientos aprendidos se ponen en práctica.

Esta realidad podría ser diferente si la formación que recibieron en la carrera fuera continua, es decir, la formación inicial fuera acompañada de un seguimiento que les permitiera adquirir la confianza necesaria para enseñar a los alumnos ya que como indican Ochoa y Cueva (2014), la falta de preparación genera angustia e inseguridad en los docentes principiantes. Por lo tanto, en los programas de formación docente, se deben incorporar habilidades de aprendizaje cooperativo para preparar a los docentes durante la práctica (Cohen, 2010).

3.2. IMPLEMENTACIÓN DE MRPS DURANTE LAS PRÁCTICAS ESCOLARES

En referencia a las nueve estrategias metodológicas pertenecientes al instrumento TARE, cabe aclarar que la participante no utilizó el MRPS en sus clases, ya que de lo contrario las estrategias de liderazgo (L), evaluación (A) y transferencia (Tr) no habrían tenido una frecuencia nula en algunas sesiones, puesto que Merino-Barrero et al. (2019) dicen que estas son las más representativas del MRPS. Estos resultados complementan la información de los diarios de reflexión semanales de la alumna, ya que afirma que no utilizó el MRPS, sino que utilizó el control directo principalmente en todas las sesiones, por lo que apenas hubo variaciones en la forma de impartir las clases. Los resultados del estudio de Escartí et al. (2013) fueron muy similares, ya que en el registro de las estrategias utilizadas por cuatro docentes en servicio, se encontró que todas fueron un ejemplo de respeto y brindaron oportunidades de éxito a los estudiantes.

Además, se piensa que otro motivo por el que no se ha decidido a llevarlo a cabo podría ser porque en su formación como docente ha adquirido conocimientos teórico-prácticos sobre diferentes modelos pero no los han puesto en práctica en un entorno controlado. Esto coincide con el estudio de Fernández-Río et al. (2013) ya que indica que una de las causas para no emplear metodologías activas como el aprendizaje cooperativo en EF es que los docentes suelen reproducir planteamientos didácticos vividos en la etapa de estudiantes o que han recibido en la universidad, de modo que esto pueda influir en su posterior aplicación. Digamos que en su etapa formativa no recibieron una formación continua y todo quedó en una formación inicial que muchas veces no es suficiente para que se sientan seguros para llevarlo a cabo en sus prácticas escolares.

3.3. INFLUENCIA DE LOS AGENTES SOCIALIZADORES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MRPS U OTRAS METODOLOGÍAS UTILIZADAS Y EN LOS COMPORTAMIENTOS DESARROLLADOS POR LOS ESTUDIANTES

En relación a los resultados obtenidos de los códigos y familias de las entrevistas finales, que a su vez están relacionados con la teoría de la socialización ocupacional, indican lo siguiente:

La alumna A, además de alumna, es deportista profesional, de lo que se desprende que el entrenamiento que ha recibido de ella a lo largo de su vida ha sido muy exigente y sus entrenadores utilizaron el mando directo con ella. Digamos que la influencia de tener una vida centrada en el rendimiento deportivo la ha llevado a tomar la decisión de usar el mando directo con los alumnos a los que enseñaba. Según Carreiro da Costa (2002), las decisiones y comportamientos docentes que los docentes muestran y utilizan son un reflejo de sus creencias, valores e ideas personales.

Es oportuno resaltar la facilidad con la que la alumna C interactuó con los alumnos, esto se debió a la experiencia de tres años que tuvo como entrenadora de gimnasia rítmica. Integrando estos aspectos, se puede deducir que las experiencias físicas deportivas y de socialización vividas en el caso de los alumnos A y C son muy influyentes en las conductas que han desarrollado durante la práctica.

En referencia a los tutores prácticos, tenemos que decir que los tutores de las alumnas A y B no utilizaron el MRPS en sus clases de EF, por lo que esta influencia también contribuyó de alguna forma a que tomaran la decisión de no utilizarlo en su UD. Sin embargo, la tutora de la alumna C sí usó el MRPS en algunas clases, por lo que pudo observarlo y este hecho sin duda la influyó mucho, ya que tomó la decisión de usarlo en su UD.

Según Romero y Ortiz (2008), la figura del tutor es fundamental para la formación de los futuros docentes por la motivación que les inculca la profesión. Además, el estudio de González y Díaz (2017) también indica la gran influencia que ejercen los tutores en la formación del alumno, precisamente por las ideas y sugerencias que brindan, así como la evaluación que realizan durante su período de prácticas. Además, en la investigación de Borko y Mayfield (1995), se concluyó que el docente o tutor en prácticas fue el agente socializador más influyente, aunque al mismo tiempo, esta influencia solo promovió un cambio limitado en las creencias y forma de actuar de los futuros profesores.

3.4. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Como principales limitaciones del presente estudio indicar la reducida muestra de alumnos con la que se contó para elaborar la investigación. A su vez, se habría hecho necesario hacer una formación durante un periodo más prolongado de tiempo a cerca de la implementación de la metodología. Otro aspecto a considerar, es la imposibilidad de realizar más sesiones aplicando el modelo, así como la influencia de los tutores de cara a poder implementar la metodología. Futuros estudios, podrían valorar la posibilidad de replicar el presente estudio pudiendo analizar también la valoración del alumnado o su influencia en aspectos psico-sociales. Además, sería interesante ampliar la muestra a otras asignaturas o áreas educativas y poder realizarlo durante un periodo de prácticas más largo.

4. CONCLUSIONES.

Siguiendo los objetivos del trabajo se exponen las principales aportaciones de la presente investigación.

Por un lado, las experiencias físico deportivas vividas por parte de las estudiantes con sus tutores de prácticas han sido los agentes socializadores que más han influido a la hora de elegir la metodología a emplear con el alumnado, así como su forma de actuar en general.

Por otro lado, la formación universitaria y los conocimientos que les ha aportado la carrera de CAFD también han contribuido a que las estudiantes se comporten y actúen de esa forma en el centro educativo. En este sentido, es de destacar que a juicio de los resultados de diarios y entrevistas, ha faltado formación práctica acerca de las metodologías que han aprendido durante la carrera, es decir, no recibieron una formación continua y todo se quedó en una formación inicial que muchas veces no es suficiente para que se sientan seguras y cómodas en sus prácticas escolares.

Como principales aportaciones de cara al futuro, es de destacar que sería recomendable que se realizara una mayor implicación en la práctica, ya que así los futuros docentes adquirirían algo de experiencia y se sentirían más seguros a la hora de aplicar cualquier metodología en sus prácticas escolares. Además, sería muy interesante realizar este estudio con una muestra mayor para poder obtener unas conclusiones más generalizadas y de esta forma, comparar estos mismos resultados con alumnos pertenecientes a otras universidades para así poder analizar las diferencias en su formación y actuación.

5. REFERENCIAS.

- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M., y Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1) 123-130. <https://www.researchgate.net/publication/259870731>
- Arufe-Giráldez, V., Barcala-Furelos, R., & Mateos-Padorno. (2017). Programas de deporte escolar en España e implicación de los agentes educativos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(67), 397-411. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2017.67.001>
- Asún, S., Chivite, M. T., y Romero, M. (2020). Perceptions of Professional Competences in Physical Education Teacher Education (PETE). *Sustainability*, 12(9), 3812. <https://doi.org/10.3390/su12093812>
- Baigorria, H., De La Torre, Y., Pérez, C., Pérez Dib, C. (2016). Las primeras prácticas docentes en la escuela rural. *Reflexión académica en Diseño y Comunicación* N° XXXIX, 39, 174-178. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/758>
- Borko, H., y Mayfield, V. (1995). The Roles of the Cooperating Teacher and University Supervisor in Learning to Teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Bulger, S., Mohr, D., Carson, L., y Wiegand, R. (2001). Infusing Health- Related Physical Fitness in Physical Education Teacher Education. *Quest*, 53, 403-417. <https://doi.org/10.1080/00336297.2001.10491755>
- Bullough, R. V., y Pinnegar, S. (2001). Guidelines for Quality Autobiographical Forms of Self-Study Research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Caballero, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 179-194. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/233951/179781>
- Camerino, O., Valero-Valenzuela, A., Prat, Q., Manzano-Sánchez, D., y Castañer, M. (2019). Optimizing education: A mixed methods approach oriented to

- teaching personal and social responsibility (TPSR). *Frontiers in psychology*, 10, 1439. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01439>
- Carreiro Da Costa, F. (2002). The teaching-learning process in physical education from the curriculum as text to the curriculum students experience in physical education. En A. Díaz y col. (coords.). *Actas del III Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*, Cartagena, Edición digital.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726977>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, M. W. (2010). Cooperative Learning in Educational Psychology; Modeling Success for Future Teachers. In Millis, B. J. (Ed.), *Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, Across the Academy*. Stylus.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P., y Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13, 97-117. <https://doi.org/10.1080/13573320701780779>
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C. y Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar la responsabilidad (TARE). *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- Fernández-Río, J., Rodríguez, J. M., Velázquez, C., y Santos, L. (2013). *Actividades y juegos cooperativos para educar en la escuela y en el tiempo libre*. CCS.
- Fernández-Río, J. (2015). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social y el Aprendizaje Cooperativo. Conectando Modelos Pedagógicos en la teoría y en la práctica de la Educación Física. In *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física*. Querétaro, México.
- González, M .F. y Díaz, A.I. (2017). Convertirse en profesor de Educación Física. Una perspectiva desde la socialización ocupacional. En E.J. Tolano (Coords.), *La Educación Física. Reflexiones del profesorado hacia una mejor práctica* (pp.51-77). Editorial Fontamara.
- Graber, K. C. (1995). The influence of teacher education programs on the beliefs of student teachers: General pedagogical knowledge, pedagogical content knowledge, and teacher education of course work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 157-178. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.2.157>
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for physical education*, Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

- Hemphill, M. A., Templin, T. J., & Wright, P. M. (2015). Implementation and outcomes of a responsibility-based continuing professional development protocol in physical education. *Sport, Education and Society*, 20(3), 398-419. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.761966>
- Lawson, H.A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 107-116. <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.2.107>
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019a). El modelo de responsabilidad personal y social (mrps) en las diferentes materias de la educación primaria y su repercusión en la responsabilidad, autonomía, motivación, autoconcepto y clima social. *Journal of Sport and Health Research*, 11(3).
- Manzano-Sánchez, D., & Valero-Valenzuela, A. (2019b). Implementation of a model-based programme to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviours, violence and classroom climate in primary and secondary education. *International journal of environmental research and public health*, 16(21), 4259. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>
- Merino-Barrero, J., Pedreño, N., Valero-Valenzuela, A., y Fernández-Rio, J. (2019). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247-255. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0022>
- Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A. y Belando, N. (2017). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social: Variables asociadas a su implementación. *EMasF, Revista Digital de Educación Física*, 49(9), 60-77.
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2014). Dificultades y retos de los maestros principiantes de español como lengua extranjera (ELE). *Revista Folios*, 39, 3-11.
- Pike, S., y Fletcher, T. (2014). A review of research on physical education teacher socialization from 2000-2012. *PHEnex Journal* 6(1), 1-17. <http://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1536>
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., y Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the realities of school life: Recommendations for the preparation of physical education teachers. *Quest*, 65, 442-457. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.804850>
- Richards, K.A., Templin, T.J., y Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: Review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. <https://doi.org/10.1123/kr.2013-0006>
- Robledo, P., Fidalgo, R., Arias, O., y Álvarez, M. (2015). Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 369-383. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.201381>

- Romero, C., y Ortiz, M. D. M. (2008). Algunas reflexiones y propuestas acerca del Prácticum en la especialidad de educación Física mediante un grupo de discusión. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 11, 95-112. <https://doi.org/10.18172/con.597>
- Sánchez-Alcaraz, B. J. (2014). *La actividad física y el deporte como medio para el desarrollo personal y social en jóvenes escolares*. (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). En <http://hdl.handle.net/10803/132675>
- Schempp, P. G., y Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329–348. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.4.329>
- Templin, T. J. y Schempp, P. G. (1989). *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis: Benchmark Press.
- Tsangaridou, N., y O'Sullivan, M. (2003). Physical education teachers' theories of action and theories-in-use. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 132-152. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.132>
- Wright, P. M., y Craig, M. W. (2011). Tool for Assessing Responsibility-Based Education (TARE): Instrument Development, Content Validity, and Inter-Rater Reliability. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15, 204-219. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2011.590084>

Fecha de recepción: 3/10/2021
Fecha de aceptación: 4/11/2021