

## Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario Initial training of physical education teachers: barriers that challenge university professors

María Montás García, Marita Sánchez Moreno

Universidad de Sevilla (España)

**Resumen:** El presente estudio versa sobre los obstáculos que enfrenta el profesorado universitario en la formación inicial del área de Educación Física en el proceso de enseñanza, posterior a las reformas educativas impulsadas en la República Dominicana. El enfoque metodológico asumido fue cualitativo. El problema del estudio se abordó desde el paradigma descriptivo a través del método fenomenológico. La población objeto de estudio pertenece a cuatro campus universitarios del sector público. El muestreo es no probabilístico intencionado según determinados criterios de inclusión que recoge las informaciones de 16 profesores. Se empleó la técnica entrevista en profundidad y para reducir los datos se diseñó un sistema de categorías prefijadas. Para el manejo de las informaciones recopiladas se empleó el software ATLAS.ti 9. Los resultados indican, que las barreras de mayor abstracción son las referidas instalaciones y recursos para la enseñanza. De ello, surge la desmotivación como una barrera que afecta el buen desempeño del profesorado, originada de impartir las clases en espacios descontextualizados que no se corresponden con la naturaleza de las asignaturas. Similarmente, se evidencia reducción del tiempo consignado para enseñar. En conclusión, los aprendizajes de los futuros docentes de Educación Física están condicionados a las adaptaciones de tiempo y recursos que realiza el profesorado para el desarrollo de la docencia.

**Palabras claves:** Educación Física, formación docente, educación superior, instalaciones y recursos educativos.

**Abstract:** This study focuses on the obstacles faced by university Physical Education faculty in the initial training of the teaching process, after the educational reforms implemented in the Dominican Republic. A qualitative approach was used. The research problem was approached from the interpretive paradigm through the phenomenological method. The population under study belongs to four public sector university campuses. The sampling is intentional non-probabilistic according to certain inclusion criteria that collects information from 16 teachers. An in-depth interview technique was used, and to reduce the data, a system of predetermined categories was used. The ATLAS.ti 9 software was used to manage the collected information. The results indicate that the barriers of greatest abstraction are the facilities and resources for teaching. From this, demotivation arises as a barrier that affects faculty members' good performance, originating from teaching classes in decontextualized spaces that do not correspond to the nature of the subjects. Similarly, there is evidence of a reduction in the time assigned to teaching. In conclusion, the learning of future Physical Education teachers is conditioned to the adaptations of time and resources made by their professors for the development of teaching.

**Key words:** Physical education, teacher training, higher education, educational facilities.

### Introducción

La formación inicial de profesores del área de Educación Física es una tarea relevante para la agenda de los países, la interdisciplinariedad y transversalidad del área demandan de un docente altamente calificado. Sin embargo, no es el caso en el contexto mundial (UNICEF-ONU-UNESCO, 2015). Estudios realizados por Arancibia, Soto y Contreras (2010), afirman que existe desarticulación en la formación docente ya que esta no responde con los perfiles esperados en Latinoamérica y el Caribe.

Por otra parte, el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (MESCyT, 2015), reveló que en el país existe gran diversidad en las ofertas de formación inicial de maestros. Por tal razón, el Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD, 2014) desarrolla los Estándares Profesionales

y del Desempeño de la Carrera Docente en el Proceso de Formación Inicial, la cual plantea como objetivo macro, impulsar cambios en la formación docente en todas las áreas. Ante esta situación, se define el perfil del docente que requiere el país como «conjunto de características generales que debe reunir todo docente del sistema y de los rasgos particulares que corresponden al docente de acuerdo con el nivel, ciclo, modalidad, área del conocimiento y disciplina que desarrolla su acción docente» (p. 6).

En respuesta a los requerimientos de la nación se crea la Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana (MESCyT, 2015). La misma, declara las competencias que ha de evidenciar el egresado de las instituciones de educación superior, la agrupan en dimensiones y describe la estructura de los programas de formación, incluida la carrera de Educación Física.

En ese orden, el censo realizado por el MINERD, a través del Instituto Nacional de Educación Física INEFI (MINERD-INEFI, 2013), reveló que la República

---

Fecha recepción: 11-05-22. Fecha de aceptación: 13-07-22

María Montás García

maria.montas@isfodosu.edu.do

Dominicana posee 2.479 profesores del área de Educación Física distribuidos en los diferentes centros educativos de la geografía nacional del país. Sin embargo, ese número no es suficiente pues se requieren 2.000 nuevos docentes de dicha área según las demandas del país (Rivas, 2018). Por esto, es importante identificar las distintas barreras que enfrenta el profesorado en la formación de los futuros docentes de Educación Física que demanda la nación, a la luz de las reformas impulsadas.

Por ende, para enfrentar retos presentes y futuros, se debe trabajar el desarrollo integral del docente que se aspira formar desde todas las dimensiones y articulado con todas las áreas del saber. Por ello, Salazar-Gómez y Tobón (2018) afirman que los académicos y profesionales en muchas naciones están de acuerdo que la forma de preparación de futuros docentes debe de cambiar. El siglo XXI demanda docentes que trabajen eficazmente con todos los estudiantes, transformando la práctica tradicional y las implicaciones pedagógicas sociales (Cochran-Smith et al., 2016; Hinojosa, Hurtado, & Magnere, 2020). Adicionalmente, Levine (2006), Ford y Meyer (2015) afirman que la calidad del mañana no será mejor que la calidad de la fuerza docente. Por lo tanto, se requieren mejoras en la formación inicial que genere cambios para la educación del futuro.

En contexto nacional, el MINERD (2015) concibe la Educación Física desde cuatro grandes competencias a nivel de contenidos curriculares: «a) Expresión motriz y comunicación corporal, b) Dominio motriz, c) Sociomotricidad; d) Aptitud física y deportiva». (p. 186) el alcance de los elementos expresados es una construcción del perfil docente que demanda el país. De las reformas planteadas, surge un nuevo modelo de formación de profesores de Educación Física que requiere de profesionales capaces de ejercer la docencia de forma integral preparados para innovar, planificar e impartir sus clases a través de recursos e instalaciones disponibles desde una visión holística (Martínez, Castejón, & Quintana 2019).

Por ello Beni, Fletcher y Ní Chróinín (2017) acentúan la relevancia del área de la Educación Física por estar vinculadas a la mejora de funciones cognitivas y producir sensación de bienestar. Su práctica se traduce en rendimiento académico importante y produce efectos de transferencia a otras áreas del saber (Bailey et al., 2009; McEvoy, Heikinaro-Johansson, & MacPhail, 2017; Ramírez, Vinancia & Suarez 2004). De la misma forma Tiler y Dymonck (2021) resaltan la identidad vocacional como característica distintiva de un buen docente. Es razonable que la naturaleza misma de la vocación profesional influya de manera directa en resultados de aprendizajes derivados de prácticas eficientes fundamentados en las actitudes.

En ese sentido, los futuros docentes de la Educación Física deben estar empoderados en conocimiento del contenido, habilidades pedagógicas y disposiciones vocacionales para la enseñanza. Adicionalmente, deben participar en prácticas docentes y experiencias de campo para desarrollar conocimiento pedagógico y contenido sobre la enseñanza, así como la reflexión sobre el proceso (Ayers & Housner, 2008; Ni Chróinín & Coulter, 2012; Youn et al., 2018). Por lo tanto, se demanda de experiencias que incluyan cuerpo, mente y espacio especializados que proporcionen la comprensión de la práctica (Hogan et al., 2015; Ozoliņš & Stolz, 2013).

Las exigencias descritas anteriormente requieren equilibrio entre la teoría y la práctica, así como demostraciones pedagógicas en la acción, es decir, la integración de ambas para garantizar aprendizajes auténticos (Borgen et al., 2021; Stolz & Thorburn, 2019). Sin embargo, algunos investigadores sugieren que la Educación Física está siendo abrumada con tareas escritas y actividades teóricas, (Quennerstedt, 2019; Tolgfors, 2018). Por tanto, se requiere de sólidas estructuras que propicien el aprendizaje de los futuros docentes donde el saber y el hacer estén cohesionados (Brown, 2013).

De forma contrapuesta, Kirk (2019) plantea un panorama dominante centrado en actividades deportivas y el ejercicio físico. Enfatiza, que estos criterios productivos deben sustituirse por una pedagogía crítica basada en procedimientos pedagógicos funcionales que apunten hacia una formación integral. Por su parte, Van der Mars (2019), alega que la Educación Física es y sigue siendo un área marginada. Acentúa, que con ella la percepción del profesorado es baja y la preparación en la formación inicial frágil. Por lo tanto, surge la necesidad de innovaciones en la especialidad de la Educación Física en todas sus dimensiones (Lawson, 2019; Rink, 2013).

Los planteamientos anteriormente descritos suponen obstáculos que el profesorado debe superar de acuerdo con su bagaje en términos personales, disciplinares y pedagógicos, atendiendo a las configuraciones de las barreras vinculadas a percepción, conocimiento, dominio de los contenidos, así como didáctica especializada y espacios debidamente equipados con los recursos necesarios. Adicionalmente, surgen dificultades a nivel de la gestión institucional y pedagógica (Andersson & Risberg, 2019; Backman & Larsson, 2016; Fors, Bäckström & Pink, 2013; Molina, Martínez-Baena, & Villamón, 2017; Morgan & Hansen, 2008; Pere, Devís, & Peiró 2008; Rink, 2013).

Así mismo, algunos estudios han revelado que los recursos para la enseñanza y el contexto afecta la motivación de los profesores y, con ella, se lesiona el desarrollo adecuado de la docencia (Escriva-Boulley et al., 2021; Fernet et al., 2012; Taylor, Ntoumanis, & Standage,

2008). En ese sentido, Eirín-Nemiña et al. (2022) destacan aproximaciones a los predictores de mayor confianza vinculados a la satisfacción profesoral, los que describen como una mezcla de variables intrínsecas y condiciones de trabajo. Es decir, las intenciones y acciones educativas del profesorado están mediadas por su valoración de las condiciones de trabajo, lo que implica una íntima relación entre la satisfacción personal, el estado emocional y la motivación.

Sin lugar a duda, un profesor desmotivado, frustrado y/o agotado mostrará menos interés y entusiasmo por sus actividades pedagógicas; mientras que uno altamente satisfecho llevará a cabo intervenciones educativas de manera más efectiva e innovadoras (Richards et al., 2017).

Otro inconveniente es el tiempo asignado al programa de formación Educación Física, que enfrenta aislamiento por falta de apoyo de la gestión pedagógica y administrativa (Ennis, 1992; Mackenzie, 1983). Se puede señalar, que el empoderamiento del profesorado no es suficiente, generalmente se ven desafiados por varios factores externos como la distribución y uso del tiempo (Liu & Keating, 2022). Por ello, las barreras descritas invitan de manera abierta a replantear cambios, dejando atrás la manera tradicional de formación (Lawson, 2019).

Cabe precisar, que el objetivo de este trabajo fue identificar las barreras a las que se enfrenta el profesorado universitario en la formación inicial docente de la Educación Física. La iniciativa surge de la escasa investigación en esta temática en la República Dominicana. Adicionalmente, la Encuesta Mundial sobre la situación de la Educación Física (North Western Countries Physical Education Association, 2014) reveló insuficiente calidad en los programas de formación inicial docente y mantenimiento incorrecto de las instalaciones destinadas para actividades físicas y deportivas. Por ello, esta investigación aporta evidencia notable sobre las vivencias contextuales y situacionales que desafían a los profesores.

## Material y método

El presente estudio adopta un enfoque metodológico cualitativo, busca la comprensión de fenómenos sociales (Manen, 2003) es inductiva y sigue el rigor científico (Flick, 2014). Además, se obtiene información profunda de los significados y definiciones de las realidades tal como las viven e interpretan los individuos de un entorno social determinado (Fàbregues & Ballestín 2018). Su alcance temporal es de orden transversal dado a que se recolectaron los datos en un período específico de tiempo (Bisquerra et al., 2019). El estudio es de carácter fenomenológico pues da cuenta del punto de vista personal, permite buscar significados, describir sucesos concretos desde las

experiencias personales, procura identificar las causas esenciales y subjetivas desde las voces de quienes las viven (Ametrano, 2017; Angroino, 2012; Ballesteros, 2019; Bisquerra et al., 2009; Romero & Ordóñez, 2018).

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista estructurada en profundidad, a fin de observar la realidad desde la experiencia del entrevistado (Bisquerra et al., 2019; Corbeta, 2010; Fàbregues & Ballestín, 2018; Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2018; Kvale, 2011; Padilla 2011).

Se conformó un guion de entrevista constituido por 9 entradas de conversación conectadas a los aspectos concretos afines a los objetivos de la investigación y ejes de indagación vinculados a las dimensiones del estudio. Dicho guion, fue sometido a validación de contenido por parte de 3 expertos, a los cuales se les remitió una plantilla que valoraba las cualidades del instrumento siguiendo el modelo propuesto por Jiménez-Cortés (2015). Los criterios evaluativos fueron: claridad, adecuación, coherencia, utilidad y viabilidad. Para responder a la validación se ofrecieron cinco opciones de respuesta en la escala de valoración tipo Likert de 1 a 5, donde 1 = inaceptable, 2 = deficiente, 3 = regular, 4 = bueno y 5 = excelente. Los resultados se analizaron a través del software de estadística descriptiva IBM SPSS V. 26. La consistencia interna se determinó por el coeficiente de validez de contenido (CVC), el cual arrojó un valor de 0,91 considerado como bueno y se le otorgó validez al instrumento.

El muestreo fue no probabilístico intencionado según determinados criterios de inclusión, definidos por las investigadoras que permiten calidad académica y metodológica (Izcara, 2014). De esta manera, el estudio estuvo constituido por una muestra de 16 profesores pertenecientes a 4 campus universitarios de carácter público en la República Dominicana. Los criterios de inclusión considerados fueron: género, edad, años en servicio, formación académica y tipo de contratación. Del mismo modo, se tomaron en cuenta las dimensiones de agrupación de las asignaturas que constituyen el plan de estudio para la formación inicial docente de educación física: formación general, psicopedagógica y especializada. Con los criterios definidos, se realizó la selección de los informantes claves y representativos de la población objeto de estudio según el problema planteado.

Tabla 1  
Particularidades de la muestra

Campus universitario	Ciudades República Dominicana	Género		Total
		F	M	
Campus 1	Santo Domingo	2	4	6
Campus 2	Santiago	3	3	6
Campus 3	San Juan de la Maguana	1	1	2
Campus 4	San Pedro de Macorís	1	1	2

Fuente: Elaboración propia.

La muestra quedó conformada por 7 mujeres y 9 hombres para un total de 16 informantes clave (tabla 1). Se tomó como referente a Kvale (2011), quien afirma que en estudios comunes usando la entrevista, la cantidad gira en torno a  $15 \pm 10$  sujetos. Posteriormente, se contactaron personalmente y de forma voluntaria aceptaron ser parte de la investigación. En procura de ello, se tomaron las previsiones éticas relativas a la firma de un consentimiento informado el cual explicaba el alcance de la investigación, los responsables, garantía de confidencialidad, permisos de grabación y autorización para el uso de los datos recabados.

En lo referente a la unidad de análisis planteada, se precisa que las informaciones seleccionadas para este artículo son parte de un estudio más amplio. Por tanto, la estrategia empleada para el análisis de los datos se realizó en dos niveles: codificación de las unidades en categorías y comparación entre sí y en un segundo momento, agrupación por temas relacionados al sistema de categorías. Desde esa mirada, se definieron las unidades de significado y se otorgó sentido a los datos, (Hernández, Fernández-Collado, & Baptista, 2018). El programa empleado para el análisis cualitativo de los datos fue ATLAS.ti versión 9, durante el proceso de análisis emergieron categorías vinculadas a diversas barreras que enfrenta el profesorado a las que se les asignaron códigos que admitieran su inclusión y posterior análisis (tabla 2).

Según Fábregues y Ballestín (2018) la aproximación de calidad del estudio parte de criterios específicos de la perspectiva cualitativa. Para ello, se ejecutaron

pautas procedimentales inherentes a la investigación, diseño metodológico y criterios regulatorios garantes de la fiabilidad y viabilidad de los resultados adheridos a: credibilidad (material referencial abundante y comprobación con los participantes), transferibilidad (descripción exhaustiva y cuantiosa recogida de datos) y dependencia (descripción técnica-neutral del análisis de los datos y delimitación contextual).

## Análisis y resultados

Los resultados de esta investigación son expresados en base a la propuesta de Manen (2003). Desde esta perspectiva, se intenta ilustrar las configuraciones del sistema de relaciones que las investigadoras buscan fundamentar. Para empezar, se partió de la reducción de los datos que componen las unidades de significado, luego se diseñó un sistema de categorías para etiquetar, clarificar y relacionar los datos entre sí de acuerdo a criterios temáticos de codificación de operaciones concretas siguiendo la lógica deductiva de supuestos a priori (Bartolomé, 1997; Bisquerra et al., 2019; Fábregues & Ballestín, 2018; Padilla, 2011).

En lo referido al estudiantado una docente señala que la limitación más frecuente es el uso de los celulares como un distractor. «(...) hay un mínimo de 3, 4 estudiantes que tienen dificultad para sacarse el celular. Y uno de ellos me decía: «Profesora yo estoy haciendo el esfuerzo más grande de mi vida, pero yo no puedo estar sin mirar el celular». Que no voy a descalificar porque

Tabla 2  
Sistema de categorías para el análisis de los datos

Categorías y códigos	Descripción
LIM.EST Limitaciones de los estudiantes.	LIM.EST Características personales, psicológicas, sociales y económicas del estudiantado
DES.EST Desinterés estudiantil.	DES.EST Desmotivación de los estudiantes referido al compromiso y empeño sobre su propio proceso de aprendizaje.
UTI.DEP Utilería deportiva.	UTI.DEP Hace referencia a la utilería para la práctica físico-deportiva y materiales requeridos para la enseñanza.
INS.EDF Instalaciones especializadas para la Educación Física.	INS.EDF Instalaciones y equipamientos utilizados para la enseñanza especializada de la Educación Física.
GES.INS Gestión institucional.	GES.INS Estructura organizacional que articula la gobernanza universitaria como comunidad académica.
GES.ACA Gestión académica	GES.ACA Describe la administración y planificación pedagógica universitaria.
DIF.DOC Diferencias con otros docentes.	DIF.DOC Se refiere a contradicciones a nivel profesional y personal entre docentes.
EMO.NE Emociones negativas.	EMO.NE Hace referencia a los sentimientos que pueden afectar el buen desempeño del profesorado. Por ejemplo: frustración, desinterés, apatía, desconfianza, desmotivación, estrés, agotamiento.
EMO.PO Emociones positivas.	EMO.PO Describe los sentimientos que pueden generar motivación en la esfera del buen desempeño del profesorado. Ejemplo: alegría, satisfacción, felicidad.
EST. Estrés.	EST Se refiere a estímulos ante situaciones difíciles que enfrenta el profesorado para realizar su trabajo, así como características del desgaste ocupacional.
PERC. CARR Percepción de los estudiantes sobre la carrera.	PERC. CARR Características proporcionadas por el profesorado sobre apreciaciones manifestadas por los estudiantes sobre la carrera que cursan.
P#	P# Orden cronológico asignado a las entrevistas del profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

es una herramienta de aprendizaje dentro de los nuevos elementos de la globalización, por ejemplo, los celulares, a nivel nacional y a nivel mundial es un elemento distractor, ahora, no se puede echar para atrás, porque es una herramienta de aprendizaje. El celular es una amenaza, (...), yo soy pro utilizar la tecnología; pero, nuestros chicos se tienen que educar en el uso de la tecnología sobre todo en ese dispositivo». (Profesor 2)

Adicionalmente, el profesorado afirma que los estudiantes no llegan con las competencias mínimas del componente deportivo y en algunos casos presentan problemas para asimilar, no conocen sobre lo que se le pregunta o no están conscientes de la importancia de la clase impartida. «Lamentablemente llegan con muchas debilidades, muchachos que pasan por un filtro de Baloncesto, de Voleibol y de Fútbol. Sin embargo, cuando llegan a las asignaturas denota que en su vida ha jugado, (...). Lamentablemente, es una barrera porque el docente que va a estudiar Educación Física debe tener un mínimo de competencias o debería de traerlas, porque esa va a ser su vida, es bien sabido que un deporte no se aprende en un cuatrimestre ni en dos. También, se dan ciertos casos de alumnos que tienen problema de asimilación, tú le preguntas una cosa y en su vida han visto eso, no conocen (...)». (Profesor 3)

A su vez, el profesorado expresó que una limitación de los estudiantes es el uso de ropa deportiva y tiempo limitado entre cambios de clase para ducharse, ya que las prácticas quedan lejos o, a veces no cuentan con un baño en el recinto. Por ende, no llegan a las clases con la debida higiene corporal y los docentes de otras áreas académicas alegan que los estudiantes llegan a la clase siguiente en condiciones inadecuadas. «Los estudiantes tienen que transportarse desde el recinto hasta el complejo deportivo y son más de dos kilómetros que caminando a pie ellos se toman más de diez minutos. Entonces, casi siempre en este caso, tenemos que iniciar diez minutos o minutos por encima. Pero también tengo que cederles a ellos entre diez y quince minutos para que regresen». (Profesor 7)

De igual manera, el profesorado manifestó la manera reiterada en que debe fungir como mediador con otros profesores por tardanzas del estudiantado entre clases del área especializada y otras generales o psicopedagógicas. Es decir, surgen dificultades ocasionales, por la negativa de flexibilizar el horario y recibir a los estudiantes. «Inclusive, en las reuniones que se hacen aquí han dicho que nuestros estudiantes llegan hediondos a sudor y lo dicen, que huelen a sudor, cuando entran a lo que es el aula de ellos. La clase termina a las 10:10 a.m. o a las 10:15 a.m. en el complejo deportivo y ellos tienen que caminar para acá, dos kilómetros a pie y vienen sudados. Tienen que darles, aunque sea diez o quince minutos para que ellos vayan al baño». (Profesor 16)

En lo concerniente a la gestión institucional, los docentes expresaron que las reuniones improvisadas entorpecen las clases, ya que interfieren con el horario

asignado. «Bueno no diría que son improvisaciones, pero sí creo que esa misma transformación que estamos teniendo hace que haya una sobrecarga de actividades. Como que la institución debe abocarse a hacer una agenda y que esa agenda sea socializada y que uno pueda ir haciendo sus ajustes en sus horarios y en sus rutinas en base a lo agendado». (Profesor 1)

Otras preocupaciones, manifestadas por el profesorado son las convocatorias recurrentes a reuniones y actividades que coinciden con el horario asignado a la docencia.

«Eso es natural que, en una ocasión, pero aquí yo siento que hay como un poquito más». P5; «(...) en muchas ocasiones vienen actividades imprevistas en las que se pierde la docencia y estos estudiantes tienden a necesitar mucho la estructura y la clase todos los días a la misma hora». (Profesor 6)

Por otra parte, existen docentes que no han tenido dificultades con la institución o esta les permite ser autónomos en las decisiones de las cátedras que enseñan. «No tengo. Hasta ahora yo he tenido lo que he necesitado, la asistencia». (Profesor 2)

«O sea, nosotros tenemos autonomía suficiente como para que lo que hagamos esté bien, aunque muchas veces quizás por desconocimiento no lo hagamos, pero no es una barrera, no lo veo como una barrera». (Profesor 3)

Otro hallazgo es relativo a las emociones negativas derivadas de los obstáculos que desafían la realización del quehacer pedagógico del profesorado. La más reportada fue la desmotivación. Esta aparece cuando no tiene los recursos o instalaciones necesarias y también a consecuencia de la propia desmotivación de los estudiantes.

«Pero en otras situaciones cuando las barreras están fuera de mi control en ocasiones me siento frustrada porque quizás no hay nada que yo pueda hacer o nada que la institución pueda hacer para cambiar estas barreras porque es un tema que va más allá de todos nosotros, entonces digamos que cuando se presentan actividades yo trato de minimizarlas (...). Y en cuanto a la motivación de los estudiantes también, hay momentos en los que ellos están tan desmotivados que me desmotivan a mí». (Profesor 6)

«Hay desmotivación en momentos y sin embargo en mi compromiso de rol de guía y de maestro como que me recupero un poco porque no pienso ya tanto en que no hay sino en que puedo hacer y para que los que dependen de mi orientación sean los menos lacerados posibles o menos dañados y los más provechosos». (Profesor 5)

En lo concerniente a las emociones, el profesorado manifestó sentir impotencia ante las dificultades que experimenta a la hora de impartir sus clases. «Bueno yo no me siento motivado, no me puedo sentir motivado cuando tengo que impartir un Béisbol en una cancha de Baloncesto, o sea eso va en contra de la naturaleza (...) eso no es lo ideal, que se dé una clase de Atletismo en una cancha de Baloncesto, tampoco es lo ideal, o sea eso no es posible». (Profesor 3)



En cuanto a las emociones positivas, los docentes expresaron sentir felicidad por la retroalimentación de sus alumnos. De igual forma, señalan que los títulos no valen nada si no están motivados. A su vez, expresan sentirse parte de la institución y reconocidos por esta. «(...) *espero que llegue el momento en que podamos centrarnos más en lo que son propiamente nuestras actividades académicas, por lo demás, me siento muy apoyado por la institución y creo que la institución reconoce mi trabajo, valora mi trabajo y eso me da mucho sentido de pertenencia*». (Profesor 1)

«*Yo me considero más un amigo que un guía, me alegro que cuando yo esté en la calle, como me pasa muchas veces, los que fueron tus alumnos te saludan con ese cariño y eso yo creo que trasciende más (...)*». (Profesor 3)

«*Yo puedo ser el mejor maestro que venga de la universidad de donde sea, si no hay una motivación constante se cae todo*». (Profesor 4)

## Discusión

Las configuraciones de los sistemas educativos que exhiben logros académicos significativos otorgan relevancia al desempeño del profesorado como garantía de calidad (Horokhivska, 2018). Por ello, se demanda de las instituciones formar profesionales dotados de las competencias necesarias para hacer frente a las situaciones que acontecen en los escenarios educativos. Pese a ello, las limitaciones preponderantes representan un escenario desafiante para quienes enfrentan la compleja tarea de enseñar.

En consecuencia, esta investigación logró identificar barreras referidas a limitaciones manifestadas por estudiantes vinculadas al proceso de admisión. Los resultados indican que los estudiantes no llegan con las competencias mínimas del componente deportivo, siendo un hallazgo que va en detrimento de uno de los ejes establecidos por el MINERD (2015), en lo relativo a la aptitud física y deportiva que el futuro docente debe poseer. Es evidente, la necesidad de evaluar con detenimiento las pruebas de aptitud física establecidas que permiten el ingreso a la licenciatura en educación física.

En lo concerniente a las instalaciones deportivas, los datos recabados revelan que algunas clases son impartidas de manera descontextualizada. Por ejemplo, la asignatura de béisbol se imparte en una cancha de baloncesto. Sin embargo, los hallazgos difieren de los planteamientos de Cavnar et al. (2004) y Panadero et al. (2010), quienes recomiendan que el proceso de enseñanza de educación física de calidad requiere de instalaciones adecuadas y de elementos básicos para impartir la enseñanza en las mejores condiciones. Es decir, los resultados de aprendizajes son impactados por los espacios físicos que aglutinan tanto el saber cómo el saber hacer.

Otro elemento identificado, implica la gestión pedagógica e institucional en la cual se destaca la reducción del tiempo de enseñanza por sobrecarga de actividades que coinciden con el horario asignado a la docencia. Este resultado, coincide con aseveraciones de Casey y Larsson, (2018) quienes afirman que existe una reducción del tiempo asignado a la enseñanza. Por tanto, obtener los resultados cognitivos en menor tiempo no es una posibilidad. Se requiere, coordinación coherente y heterogénea entre los elementos que constituyen y coexisten en el ejercicio docente.

Similarmente, los hallazgos indican que se buscan respuestas alternativas para impartir la docencia. Es decir, los estudiantes se trasladan a complejos deportivos. Sin embargo, esta iniciativa influye en la reducción del tiempo asignado a la docencia especializada de la educación física y conduce a dificultades ocasionales con otros docentes debido a que los estudiantes llegan retrasados a la siguiente clase. Es por ello, que el desarrollo de la docencia en la educación física requiere de apoyo de la gestión pedagógica e institucional para la articulación horizontal con los implicados (Ennis, 1992; Mackenzie, 1983). En cuanto, a las negociaciones del profesorado, concuerdan con los planteamientos de Rink (2013), quien sostiene que el profesorado se permite ciertas libertades que trascienden los límites del currículo planificado, originando obstáculos en la práctica adecuada de la docencia y limitaciones en los resultados de aprendizajes.

En otro orden, los resultados sugieren que desde la gestión se realizan múltiples reuniones. Muchas de ellas, improvisadas las cuales entorpecen el desarrollo apropiado de la docencia. Este resultado, coincide con aseveraciones de Casey y Larsson, (2018) quienes afirman que la enseñanza de la educación física está sufriendo una reducción del tiempo de enseñanza. En conformidad con este hallazgo, es necesario realizar ajustes que no perjudiquen la enseñanza y se respeten los tiempos previamente pautados.

Por otro lado, de las barreras se derivan emociones negativas que afectan el buen desempeño del profesorado, siendo la desmotivación una de las emociones destacadas. Originadas de impartir las clases en instalaciones que no se corresponden con la naturaleza de la asignatura. A esto se le suma la ausencia de los recursos necesarios para la enseñanza. Este hallazgo concuerda con los resultados obtenidos por Escriba-Boulley et al. (2021), Fernet et al. (2012), y Taylor et al. (2008), quienes sostienen que la motivación de los profesores de educación física depende del contexto en el que se encuentren y de los recursos disponibles para su uso. Esta situación, influye profundamente en el comportamiento del profesorado y limita las experiencias positivas de aprendizajes de los docentes en formación inicial.

En cuanto a las emociones positivas, algunos profesores expresaron sentirse felices por la retroalimentación de sus alumnos. De igual forma, señalan que los títulos no valen nada si no están motivados. A su vez, expresan sentirse parte de la institución y reconocidos por esta. Este hallazgo, corrobora los planteamientos de Tiler y Dymock (2021), quienes resaltan la identidad vocacional como valor agregado y un diferenciador de lo que es un buen maestro. Por consiguiente, los resultados de aprendizajes de los futuros docentes estarán marcado por la esfera de valores que conforman las actitudes del profesorado. Desde, esta perspectiva la satisfacción profesional contribuye con prácticas que desafían barreras contextuales.

### Conclusiones

Los datos presentados en este trabajo exponen de manera concreta las barreras que desafían al profesorado que participa en la formación inicial de los futuros docentes de educación física. El mismo, da cuenta de las situaciones reales que afectan el proceso formativo en el contexto universitario.

Los resultados indican, que las barreras de mayor abstracción son las referidas instalaciones y recursos educativos para la enseñanza, la desmotivación, así como la reducción del tiempo consiguientemente para enseñar por negociaciones propiciadas por el profesorado ante situaciones emergentes. Es decir, los aprendizajes de los futuros docentes de educación física están condicionados por adaptaciones de tiempo en negociaciones realizadas por el profesorado y limitaciones de recursos educativos para la docencia, correspondiente al componente de formación especializada establecida en el plan de estudio.

Cabe destacar, que de las tres dimensiones de formación (general, psicopedagógica y especializada) que conforman el plan de estudio de la carrera de educación física, el correspondiente a la formación especializada reporta mayores dificultades. Este hecho, se debe a la necesidad de equipos e instalaciones exclusivas para el desarrollo de asignaturas determinadas. Sobre esta base, es razonable la realización de ajustes por el alto porcentaje (53%) que representa en la formación y construcción del perfil del futuro maestro al que el país aspira.

Dentro de este marco de ideas, los resultados obtenidos poseen implicaciones prácticas al ofrecer información relevante que permite a las instancias de educación superior y al profesorado impulsar mejoras que apunten a replantear la enseñanza de la nueva generación de docentes del área de la educación física que demanda la República Dominicana de acuerdo con los Estándares Profesionales y del Desempeño de la Carrera Docente en el Proceso de Formación Inicial (MINERD, 2015). En conclusión, las

universidades son las responsables de garantizar el logro de experiencias académicas que permitan las prácticas articuladas que apunten al desarrollo de las competencias referidas al saber y al hacer. De no contar con los espacios apropiados, es recomendable avocarse a realizar acuerdos interinstitucionales.

Otro aporte destacado del estudio, es el concerniente al instrumento empleado. El guion de entrevista es abarcador, estructurado y profundo. El mismo, posee suficiente flexibilidad para recabar información en el marco de la docencia a nivel superior indistintamente de las áreas, universidad y país. Por lo tanto, podría emplearse en estudios futuros.

Finalmente, se debe señalar que en la República Dominicana se han impulsado reformas de cara a las mejoras de la formación de los futuros maestros. Este hecho se evidencia en los Estándares Profesionales y del Desempeño de la Carrera Docente (MINERD, 2015) y la Normativa para la Formación Docentes de Calidad (MESCyT, 2015). Sin embargo, dicho proceso continúa siendo matizado por barreras vinculadas a realidades contextuales que afectan la enseñanza y perjudica el desarrollo de las competencias del futuro docente.

En cuanto a las limitaciones del estudio están referidas al diseño metodológico, dado que únicamente se utilizó la perspectiva cualitativa. Por tanto, los relatos están matizados únicamente por las representaciones del profesorado universitario implicado en la formación. En estudios futuros, se recomienda un diseño mixto que permita considerar varias fuentes de información y generar triangulación. Algunos de ellos, de carácter cuantitativo. Una posible prospectiva, sería incluir un cuestionario estructurado con preguntas cerradas para los involucrados en la gestión académica y contrastar los resultados.

### Agradecimientos

Este artículo se deriva de una investigación más amplia producto de la tesis doctoral de la autora, en el marco del programa de becas de alta titulación para docentes del ISFODOSU, República Dominicana.

### Referencias

- Ametrano, L. (2017). *Técnicas de investigación social*.
- Andersson, J., & Risberg, J. (2019). The walking rhythm of physical education teaching: an in-path analysis. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 402–420. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1611755>
- Angroino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.

- Arancibia, M., Soto, C., & Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las TIC asociada a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 23–51.
- Ayers, S., & Housner, L. (2008). A Descriptive Analysis of Undergraduate PETE Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 51–67. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.51>
- Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(02), 185–200. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946007>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., & Sandford, R. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Ballesteros, B. (2019). *Investigación social desde la practica educativa*. Grafo.
- Bartolomé, M. (1997). *Metodología cualitativa orientada cap al canvi i la presa de decisions*. EDIUOS.
- Beni, S., Fletcher, T., & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291–312. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Bisquerra, R. (Coord), Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massott, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, T., Torrado, M., & Vilá, R. (2019). Metodología de la Investigación Educativa. In *MIDE de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona*. La Muralla.
- Bisquerra, R. (Coord), Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massott, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, T., Torrado, M., & Vilá, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. MIDE de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. La Muralla.
- Borgen, J., Hallås, B., Løndal, K., Moen, K., & Gjølme, E. (2021). Problems created by the (un) clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools. *Sport, Education and Society*, 26(3), 239–252. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Brown, T. (2013). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education ‘in’ movement in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 21–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2012.716758>
- Casey, A., & Larsson, H. (2018). «It’s Groundhog Day»: Foucault’s Governmentality and Crisis Discourses in Physical Education. *Quest*, 70(4), 438-455. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1451347>
- Cavnar, M., Kirtland, K., Evans, M., Wilson, D., Williams, J., & Mixon, G. (2004). Evaluating the quality of recreation facilities: development of an assessment tool. *Journal of Park and Recreation Administration*, 96(114).
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Review: Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57, 67–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Corbeta, P. (2010). *Metodología y técnicas de la investigación social*. McGraw-Hill.
- Eirín-Nemiña, R., Sanmiguel-Rodríguez, A., & Rodríguez-Rodríguez, R. (2022). Professional satisfaction of physical education teachers. *Sport, Education And Society*, 27(1), 85–98. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1816540>
- Ennis, C. (1992). Developing physical education curriculum based on learning goals. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63(7), 74–77. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07303084.1992.10609928>
- Escriva-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D., & Sarrazin, P. (2021). Antecedents of primary school teachers’ need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 961–980. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1356336X211004627>
- Fàbregues, S., & Ballestín, B. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación. UOC.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Ford, R., & Meyer, R. (2015). Competency-based education 101. *Procedia Manufacturing*, 3, 1473–1480. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.325>
- Fors, V., Bäckström, Å., & Pink, S. (2013). Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. *Mind, Culture, and Activity*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10749039.2012.719991>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hinojosa, C., Hurtado, M., & Magnere, P. (2020). Profesores noveles de educación física: percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar. *Retos*, 38, 396–405. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75212>
- Hogan, C., Catalino, L., Mata, J., & Fredrickson, B. (2015). Beyond emotional benefits: Physical activity and sedentary behaviour affect psychosocial resources through emotions. *Psychology & Health*, 30(3), 354–369. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08870446.2014.973410>
- Horokhivska, T. (2018). Developing Professional Pedagogical Competency of Lecturers in the Leading EU Countries. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(4), 7–13.
- Izcara, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa. Primera edición*. Fontamara.
- Jiménez-Cortés, R. (2015). *Plantillas de validación de contenido del proyecto de I+D «Las mujeres como tejedoras de las redes sociales. Estrategias de relación e inclusión digital»* (U. de S. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Kirk, D. (2019). *Precarity, critical pedagogy and physical education* (Routledge (ed.)). <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780429326301>



- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lawson, H. (2019). Social Determinants of the Physical Education System. *Quest*, 72(12), 208–223. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1632214>
- Levine, A. (2006). Educating school teachers. Education Schools Project. *Education Schools Project*.
- Liu, J., & Keating, X. (2022). Development of the Pre-service Physical Education Teachers' Teacher Identity Scale. *European Physical Education Review*, 28(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1356336X211028832>
- Mackenzie, D. (1983). Research for school improvement: An appraisal of some recent trends. *Educational Researcher*, 12(4), 5–7. <https://doi.org/https://doi.org/10.3102/0013189X012004005>
- Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. I. Books.
- Martínez, V., Castejón, F., & Quintana, M. (2019). *Complementos para la formación de Educación Física*. Síntesis.
- McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2017). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society*, 22(7), 812–824. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1075971>
- MESCYT. (2015). *Normativa para la Formación Docente de Calidad en la República Dominicana*.
- MINERD-INEFI. (2013). *Boletín de Estadísticas, sobre Recursos Humanos y Planta Física del Área de Educación Física en la República Dominicana*.
- Minerd. (2014). *Estándares Profesionales y del Desempeño para la Certificación y Desarrollo de la Carrera Docente*.
- MINERD. (2015). *Perfiles Docentes* (MINERD).
- Molina, P., Martínez-Baena, A., & Villamón, M. (2017). Pedagogía de la Educación Física: análisis de las revistas españolas más productivas (2005–2014). *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 14–18.
- Morgan, P., & Hansen, V. (2008). Classroom Teachers' Perceptions of the Impact of Barriers to Teaching Physical Education on the Quality of Physical Education Programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(94), 506–516. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599517>
- Ni Chróinín, D., & Coulter, M. (2012). The impact of initial teacher education on understandings of physical education: Asking the right question. *European Physical Education*, 18(2), 220–238. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1356336X12440016>
- North Western Counties Physical Education Association. (2014). *World-wide survey of school physical education*. UNESCO. <https://bit.ly/2q20WuL>
- Ozoliņš, J., & Stolz, S. (2013). The Place of Physical Education and Sport in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 887–891. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00131857.2013.799320>
- Padilla, M. (2011). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. CCS.
- Panadero, J., Hernández, J., Guerrero, L., Naranjo, P., & Tascón, M. (2010). Las instalaciones deportivas escolares a examen: Una evaluación de los institutos de educación secundaria de Ciudad Real. *Retos*, 17, 54–58.
- Pere, J., Devís, J., & Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 183–197.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611–623. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Ramírez, W., Vinancia, S., & Suarez, G. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67–75.
- Richards, K., Washburn, N., Carson, R., & Hemphill, M. (2017). A 30-year scoping review of the physical education teacher satisfaction literature. *Quest*, 69(4), 494–514. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1296365>
- Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 8(14), 407–418. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844018>
- Rivas, C. (2018, February). *La formación docente de la Educación Física en la República Dominicana: realidades y perspectivas*.
- Romero, S., & Ordóñez, X. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. CEF.
- Salazar-Gómez, E., & Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53), 17.
- Stolz, A., & Thorburn, M. (2019). Sisyphus, crisis discourse, and the theory-practice gap in physical education: a polemic. *Sport, Education and Society*, 25(5), 518–529. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1614553>
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). Determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75–94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jsep.30.1.75>
- Tiler, M., & Dymonck, D. (2021). Constructing a professional identity in VET. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1873404>
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 311–327. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429589>
- UNICEF-ONU-UNESCO. (2015). *Educación Física de Calidad: Guía para los responsables políticos*.
- Van der Mars, H. (2019). Credibility, relevance, impact... A reminder about the importance of kinesiology research as building block for professional practice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1591148>
- Youn, J., Hodges, P., Mars, H., KoroLjungberg, M., & Amrein-Beardsley, A. Norris, J. (2018). Physical Education Preservice Teachers' Perceptions About Preparation for Comprehensive School Physical Activity Programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 89(2), 221–234. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02701367.2018.1443196>