

## Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado

### A literature review of the characteristics that define a good physical education teacher: considerations from teacher training

\*Eloy José Villaverde-Caramés, \*\*María Ángeles Fernández-Villarino, \*Belén Toja-Reboredo, \*Miguel Ángel González-Valeiro

\*Universidad de A Coruña (España), \*\*Universidad de Vigo (España)

**Resumen:** el presente trabajo pretende conocer qué características debería tener en consideración el profesorado de Educación Física en enseñanza secundaria para mejorar su eficacia como docentes y cuáles deberían tener más peso en su formación. Se realizó una revisión de la literatura en las bases de datos ERIC, Scielo, Scopus, SportDiscus y Web of Science desde el año 2009 hasta el 2019 (ambos incluidos), seleccionando un total de 12 artículos. Los resultados muestran la importancia de categorías como la capacidad pedagógica, el desempeño e implicación profesional, los rasgos de la personalidad y el conocimiento de la asignatura en la concepción de un buen docente; mientras que otros atributos como la promoción de valores, la consecución de las metas que persigue la materia y el desarrollo de un ambiente positivo en las clases tienen menos protagonismo. Como conclusión, se recomienda reconocer la importancia de estos rasgos en la formación inicial del alumnado universitario, así como reorientar los programas de formación continua del profesorado en ejercicio.

**Palabras clave:** educación física, eficacia del docente, enseñanza secundaria, formación de docentes, programas de educación.

**Abstract:** the present paper pretends to know what characteristics should take into consideration the physical education teachers in secondary education to improve their effectiveness as a teacher and which should have more importance in their training. A literature review was carried out in the ERIC, Scielo, Scopus, SportDiscus and Web of Science databases from 2009 to 2019 (both inclusive), selecting a total of 12 articles. The results shows the importance of categories such as pedagogical capacity, performance and professional involvement, personality traits and knowledge of the subject in the conception of a good teacher; while other attributes such as the promotion of values, the achievement of the goals pursued by the subject and the development of a positive environment in the classes have less prominence. In summary, it is recommended to recognize the importance of these features in the initial training of university students, as well as to reorient the continuous training programmes of the physical education teachers.

**Keywords:** physical education, teacher effectiveness, secondary education, teacher education, educational programmes.

## Introducción

El profesorado representa uno de los componentes más importantes del proceso educativo, no pudiéndose contemplar una mejora en la educación sin cuidar el desarrollo profesional de este colectivo, entendiéndose que su formación contribuirá a la adquisición de conocimientos de carácter cognitivo, personal y social, estableciendo y sosteniendo relaciones adecuadas con otros agentes que inciden en la educación del alumnado (Imberón, 2017). Del mismo modo, dicha formación ha de responder a las necesidades educativas que demanda la sociedad, favoreciendo el desarrollo de profesionales competentes (Hinojosa, Hurtado & Magnere, 2020).

En el ámbito de la Educación Física (EF), la forma en la que la profesión recluta, entrena y socializa a los docentes para que logren ese grado de competencia se conoce como socialización ocupacional (Lawson, 1983a, 1983b). Esta teoría se compone de tres grandes fases: 1) aculturación, entendida como el conjunto de experiencias que desencadenan en las personas el interés por la enseñanza antes de inscribirse en un programa de formación; 2) socialización profesional, momento en el que los futuros candidatos adquieren los conocimientos y habilidades necesarias para la docencia dentro de esos programas; y 3) socialización organizacional, cuando los aspirantes ponen en práctica ese aprendizaje alcanzado en el entorno escolar.

Las etapas en las que se estructura esta teoría comprenden la carrera del educador en su conjunto, desde sus primeros años como estudiante hasta ejercer la profesión (Richards, Templin & Graber, 2014), siendo su conocimiento relevante para que los formadores de

formadores entiendan mejor las consecuencias de sus acciones, planifiquen adecuadamente sus interacciones con los docentes del mañana y fortalezcan la figura de estos en la enseñanza (Schempp & Graber, 1992).

Cuando se habla de un profesor competente, de éxito, es lo que tradicionalmente se conoce como «buen profesor». En este sentido, Blázquez (2013) distingue tres grandes tendencias sobre este término: 1) un enfoque prescriptivo, basado en que el aprendizaje del alumnado depende fundamentalmente de las características del buen docente, debiendo estas ser identificadas para su posterior adquisición a través del entrenamiento; 2) un enfoque inductivo, donde el comportamiento del alumnado es el protagonista y el profesorado es el encargado de crear las condiciones idóneas para que esa conducta del estudiante aparezca, propiciando el fomento de aprendices eficaces; y 3) un enfoque basado en competencias, donde se concibe al «buen profesor» como esa persona capacitada para la organización y el ejercicio del trabajo escolar desarrollado antes, durante y después de sus intervenciones.

Es incuestionable que un buen docente marca la diferencia, concediéndole a la enseñanza el protagonismo que merece y desarrollando su práctica de forma adecuada, aunque conocer qué cualidades son esenciales en la configuración de ese perfil representa una cuestión difícil de abordar en el escenario educativo (Benekos, 2016; Korthagen, 2004). Es necesario considerar este aspecto en la formación del profesorado, especialmente tras comprobar que las creencias sobre los buenos profesores que poseen los futuros educadores se forman a una edad temprana, prolongándose en el tiempo durante la preparación que reciben (Arnon & Reichel, 2007; Murphy, Delli & Edwards, 2004).

En la EF, el término «buen profesor» no pasa desapercibido. Han sido varias las investigaciones que han tratado las características de lo que es un buen docente, entre las que se destacan: 1) la capacidad científica, entendida como el conocimiento que posee el profesorado de su materia y los contenidos a transmitir en el aula (Ferry, 2018); 2) la capacidad pedagógica, referida a habilidades relacionadas con la planificación de la asignatura según la especificidad del alumnado y el contenido tratado, la intervención en las sesiones y la evaluación llevada a cabo en las mismas (Reyno, Abarzúa, Acevedo, Paz, Pérez & Ugalde, 2013); 3) la actitud profesional, definida como el correcto desempeño del docente durante su jornada laboral, teniendo en cuenta la legislación educativa vigente y resolviendo con soltura

las diferentes situaciones acontecidas en el aula (Villaverde, González & Toja, 2017); 4) los rasgos de la personalidad, representados por calificativos que definen el carácter del profesorado, así como su relación con el alumnado durante el desarrollo de la asignatura (Schnitzius, Kirch, Mess & Spengler, 2019); 5) los efectos del proceso, correspondientes a las características de las lecciones que imparte el profesorado a su alumnado, con la intención de que este último adquiera los conocimientos que se persiguen en la asignatura (Mckenzie, 2007); 6) los efectos del producto, relacionados con la promoción de aprendizajes en el alumnado, ya sea de forma genérica, específica o sobre una aptitud física determinada (Dowling, 2011); y 7) las orientaciones filosóficas, basadas en la promoción de valores que hace el profesorado en función de sus concepciones ideológicas, formadas en su día a día a través del contexto donde desarrolla su labor profesional (Green, 2000).

Sería interesante pensar que la formación docente debería estar orientada hacia la comprensión y optimización de las características mencionadas, formando a «buenos profesores» en el futuro. Sin embargo, en la formación inicial y continua de profesores de EF este tópico permanece fragmentado, no hallando un consenso entre los formadores de formadores sobre qué características e intenciones deberían tener más cabida en los programas de formación docente, cuáles serían más deseables en el profesorado y qué se entiende por un «buen profesor» en EF. Esta preocupación es bien conocida desde el pasado (Mitchell, 1993), pero continúa siendo objeto de estudio en la actualidad (Carreiro da Costa, González & González, 2016; Cunha, 2010; Rodríguez, Del Valle & De la Vega, 2018).

Considerando que la calidad del profesorado tiene una incidencia directa en el aprendizaje del alumnado (Páez & Hurtado, 2018), ese desconocimiento cobra más importancia en la enseñanza secundaria, por representar para los jóvenes un período de transición hacia la madurez determinante en la práctica de ejercicio físico (Colunga-Rodríguez, Ángel-González, Vázquez-Juárez, Vázquez-Colunga, Castellanos-Ángeles, Colunga-Rodríguez & Dávalos, 2020; Lluna-Ruiz, Alguacil & González-Serrano, 2020).

En relación a lo anteriormente expuesto resulta clave realizar una síntesis que establezca el estado actual de esta cuestión, a partir de la cual puedan rediseñarse los programas de formación del profesorado. El objetivo del presente trabajo reside en la búsqueda de estudios de carácter científico con la intención de conocer qué

características debería tener en consideración el profesorado de EF en enseñanza secundaria para mejorar su eficacia como docentes y cuáles deberían tener más peso en su formación.

## **Método**

El presente estudio consiste en una revisión de la literatura, elaborada con la intención de resumir los resultados obtenidos siguiendo un proceso ordenado, preciso y analítico (Guirao, 2015). Este tipo de trabajo se caracteriza por presentar la evidencia sobre un campo de conocimiento específico, discutir la evidencia encontrada en investigaciones del área, su evolución y cómo se ha estudiado desde diferentes puntos de vista (Nakano & Muniz, 2018). Considerando este hecho, se ha seguido el protocolo que se establece en la declaración PRISMA para estas revisiones (Moher, et al., 2015; Urrútia & Bonfill, 2010).

### ***Estrategia de búsqueda***

Se realizó una búsqueda en enero de 2020 en las bases de datos ERIC, Scielo, Scopus, SportDiscus y Web of Science. Estas fueron seleccionadas por su relación con la temática, así como por su relevancia dentro de las ciencias sociales, más concretamente en el ámbito educativo. En lo que se refiere al campo de búsqueda, se escogió la opción por defecto de cada una de las bases de datos mencionadas, siendo en: 1) ERIC, cualquier campo; 2) Scielo, todos los índices; 3) Scopus, el título del artículo, el resumen y las palabras clave; 4) SportDiscus, ninguno al ser opcional; y 5) Web of Science, el tema. Como palabras clave se utilizaron las siguientes: «physical education teachers», «high schools», «middle schools», «secondary schools», «competence», «effectiveness» y «efficacy». Dichas palabras se combinaron con operadores booleanos (AND, OR) dando como resultado la siguiente ecuación de búsqueda: «physical education teachers» AND («high schools» OR «middle schools» OR «secondary schools») AND («competence» OR «effectiveness» OR «efficacy»).

### ***Selección de los estudios***

Una vez realizada la búsqueda, los resultados obtenidos fueron depurados mediante una serie de criterios de inclusión. El primer criterio llevado a cabo para la selección de los estudios fue su contenido. Se procedió a la lectura del título y resumen de cada uno de los trabajos, eliminando duplicados y seleccionando aquellos que guardaban más relación con el objetivo del

estudio. Se rechazaron trabajos que abordaban la materia desde perspectivas más tangenciales, como era el caso de: 1) EF adaptada a alumnado con discapacidad; 2) intervenciones en escenarios alejados del entorno escolar, orientadas en su mayoría al rendimiento deportivo; 3) consideraciones sobre el rol de la EF en el ámbito educativo; 4) estructura curricular de los programas de formación docente; 5) propuestas para incrementar la práctica de actividad física de jóvenes; y 6) elaboración y validación de instrumentos en EF.

El tipo de documento fue el segundo criterio de inclusión a tener en cuenta, seleccionando solo los estudios cuyo formato era artículo de investigación. Entre las fuentes documentales excluidas tras la aplicación de este criterio se encontraron libros de divulgación e informes de autores.

El año de publicación de los artículos representó el tercer criterio de inclusión, incorporando las publicaciones emergentes en la última década, desde el año 2009 hasta el 2019 (ambos inclusive). De esta forma se eliminaron investigaciones realizadas con anterioridad a dicho período, siendo excluidas en nuestra búsqueda una datada en el año 1981, otra en 2003, dos en 2007 y una en 2008.

El idioma fue el cuarto criterio de selección a considerar en este estudio, aceptando artículos escritos en español, francés, inglés y portugués. En este sentido se descartaron dos trabajos, uno escrito en turco y otro en coreano.

Por último, se procedió a la lectura del texto completo de los trabajos seleccionados, con la intención de corroborar su ajuste en el marco de la revisión. Se rechazaron dos estudios por limitaciones en su muestra, en un primer caso sin definir, y en segunda instancia por integrar como participantes a estudiantes en enseñanza primaria (el interés residía en la siguiente etapa); un tercer trabajo por tratar exclusivamente el contenido de un artículo descartado previamente por su año de publicación (haciéndolo de forma resumida y sin aportar novedades al respecto); y un cuarto por centrarse más en la condición física como bloque de contenidos de la EF, en detrimento de las características a tener en cuenta por el cuerpo docente.

### ***Extracción de los datos***

Para organizar de manera estructurada los datos obtenidos desde los estudios seleccionados, se empleó una plantilla previamente diseñada que incluía: 1) autores responsables del trabajo, 2) objetivo principal que se pretende alcanzar con la realización del mismo, 3)

muestra donde se describe a los participantes que intervinieron, 4) instrumentos utilizados para recoger la información, y 5) conclusiones más relevantes de cada estudio.

## Resultados

Se identificaron un total de 254 resultados en las bases de datos consultadas. La estrategia de búsqueda llevada a cabo (figura 1), con la lectura de título y resumen de los trabajos, eliminación de duplicados e incorporación de los criterios de inclusión, permitió refinar los resultados de búsqueda a un total de 12 artículos.

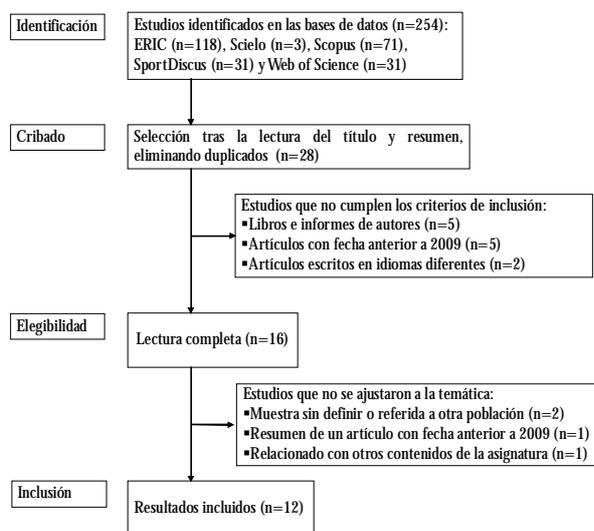


Figura 1. Diagrama de flujo de la búsqueda realizada considerando la declaración PRISMA (Moher, et al., 2015; Urrútia & Bonfill, 2010)

Tabla 1. Artículos seleccionados en la revisión de la literatura

Autor	Objetivo	Metodología		Conclusiones
		Muestra	Instrumento	
Capel et al. (2009)	Comprobar qué conocimiento del profesorado es importante, cuál se desarrolla y cuál se necesita mejorar.	6 estudiantes en prácticas de posgrado.	Diario y entrevista.	El conocimiento pedagógico y del material para enseñar era esencial. Se debe mejorar el conocimiento del currículo de la asignatura, analizando críticamente la intervención del docente.
Zalech (2011)	Delimitar qué características son menos deseables en el profesorado.	813 estudiantes en enseñanza secundaria (16-18 años).	Cuestionario con preguntas abiertas.	Las características menos deseables del profesorado fueron su temperamento, la forma de hacer cumplir las órdenes y su severidad.
Kpazai y Attlikéme (2012)	Conocer la relación entre la reflexión del proceso educativo, nivel de experiencia y actitud profesional del profesorado.	2 profesores.	Grabación de sesiones y 6 entrevistas semiestructuradas.	La experiencia profesional enriquece la reflexión crítica del profesorado, siendo un indicador de profesionalidad que contribuye a mejorar la sociedad desde la EF.
Stidder (2012)	Explorar formas de animar al profesorado a trabajar fuera de su zona de confort, incrementando su competencia pedagógica.	3 estudiantes en prácticas de posgrado.	Diarios online electrónicos.	El alumnado desarrolló su trabajo en escuelas del género opuesto. Este desafío supuso una mejora de su desarrollo profesional y su práctica reflexiva, acabando con estereotipos dentro de la EF.
Harris (2014)	Proporcionar una idea de los conocimientos, percepciones y experiencias de EF hacia la salud del futuro profesorado.	124 estudiantes en prácticas de posgrado.	Cuestionario con preguntas abiertas.	Su conocimiento de EF para la salud en escolares era limitado y confuso. Sus percepciones iniciales de la EF hacia este contenido diferían de las experiencias vividas en su formación.
Demir (2015)	Determinar cómo es percibida la personalidad del profesorado por su alumnado.	1254 estudiantes en enseñanza secundaria (14-17 años).	Escala con preguntas cerradas.	El alumnado percibía al profesorado como personas entusiasmadas y dedicadas, pero no mostraron conductas respetuosas en la sesión. Se hallaron diferencias según el tipo de centro y nivel educativo del alumnado.
Del Valle et al. (2015)	Entender cómo se percibe de competente el profesorado.	56 profesores.	Cuestionario con preguntas cerradas.	El profesorado se percibe competente en la gestión de la clase, en el dominio del contenido y en el liderazgo, no así en el conocimiento didáctico del contenido.
Huang et al. (2015)	Examinar la relación entre el capital psicológico del profesorado y su estrés laboral con su enseñanza creativa.	369 profesores.	Cuestionario con preguntas cerradas.	Las dimensiones del capital psicológico del profesorado (autoeficacia, esperanza, optimismo y resiliencia) tuvieron un impacto positivo en su enseñanza creativa, no así su estrés laboral.
Demir (2016)	Estipular cómo es percibida la personalidad del profesorado por su alumnado.	1421 estudiantes en enseñanza secundaria (11-14 años).	Escala con preguntas cerradas.	El alumnado percibía al profesorado como personas entusiasmadas y dedicadas, pero no mostraron conductas respetuosas en la sesión. Se hallaron diferencias según el tipo de centro y nivel educativo del alumnado.
Jung y Choi (2016)	Describir los comportamientos de enseñanza indirecta del profesorado.	46 estudiantes en enseñanza secundaria (13-14 años) y 1 profesor.	Notas de campo, cuestionario con preguntas abiertas y entrevistas.	El alumnado mostraba una percepción positiva de la enseñanza indirecta de su profesorado. Para dominarla los docentes deben tener carácter moral, además de interpretar qué acciones son apropiadas en función de la situación pedagógica.
Hall et al. (2017)	Observar la relación entre la capacitación docente y el logro estudiantil.	63 programas en enseñanza secundaria y 116 profesores.	Rúbricas de competencia motriz, test, notas de campo y batería de condición física.	La experiencia profesional enriquece la reflexión crítica del profesorado, siendo un indicador de profesionalidad que contribuye a mejorar la sociedad desde la EF.
Lai et al. (2018)	Comprender las creencias, actitudes, eficacia e intenciones de formadores de formadores y profesores de EF hacia la alfabetización física.	545 profesores.	Cuestionario con preguntas cerradas.	El profesorado tenía creencias y actitudes positivas hacia la alfabetización física, siendo efectiva su enseñanza. Desde el ámbito docente, esos factores resultan clave para fomentar la práctica de actividad física entre los jóvenes.

Nota. EF = Educación Física.

Los resultados incluidos en esta revisión tienen como rasgo común el compromiso por mejorar la calidad del profesorado de EF, aunque para alcanzar esa meta consideraron diferentes propósitos, muestras e instrumentos (tabla 1).

Los contenidos tratados en los artículos seleccionados se caracterizaron por identificar puntos fuertes y débiles del profesorado (Capel, Hayes, Katene & Velija, 2009; Harris, 2014; Lai, Wu, Lee & Jhang, 2018), obtener respuestas a través de la práctica docente con el alumnado (Hall, Hicklin & French, 2017; Huang, Liu, Hsieh & Chang, 2015; Jung & Choi, 2016; Kpazai & Attlikéme, 2012; Stidder, 2012), y ahondar en cómo era percibido el profesor en su actividad profesional (Del Valle, De la Vega & Rodríguez, 2015; Demir, 2015, 2016; Zalech, 2011).

Las muestras estuvieron representadas por diferentes perfiles, desde estudiantes en enseñanza secundaria (Demir, 2015, 2016; Zalech, 2011), a futuros docentes que estaban terminando su formación inicial en EF (Capel, et al., 2009; Harris, 2014; Stidder, 2012) y profesorado en enseñanza secundaria (Huang, et al., 2015; Kpazai & Attlikéme, 2012; Hall, et al., 2017). Es necesario mencionar que en tres trabajos la muestra estuvo integrada por participantes pertenecientes a diferentes grupos. El primero, estaba formado por alumnado en enseñanza secundaria y profesorado en ejercicio (Jung & Choi, 2016); el segundo, constituido por docentes en EF y formadores de formadores (Lai,

et al., 2018); mientras que en un tercer caso el estudio se componía de profesorado en enseñanza primaria y secundaria (Del Valle, et al., 2015), aunque la revisión solo tuvo en cuenta la valoración realizada por el segundo grupo.

En la elección de los instrumentos de medida se optó por el uso de cuestionarios y escalas (Demir, 2015, 2016; DelValle, et al., 2015; Harris, 2014; Huang, et al., 2015; Lai, et al., 2018; Zalech, 2011), o diarios (Stidder, 2012). En otros estudios se inclinaron por el empleo de más de un instrumento, utilizando cuestionario con entrevistas y anotaciones de campo (Jung & Choi, 2016), entrevistas y grabación de sesiones (Kpazai & Attlikéme, 2012), entrevistas y diarios (Capel, et al., 2009), o pruebas que evaluaban competencias motrices y anotaciones de campo (Hall, et al., 2017).

Entre las características que describen a un buen docente en EF, los autores destacaron la capacidad pedagógica que demuestra este sujeto en la enseñanza (Capel, et al., 2009; Del Valle, et al., 2015; Hall, et al., 2017; Kpazai & Attlikéme, 2012; Stidder, 2012), su desarrollo e implicación profesional (Demir, 2015, 2016; Kpazai & Attlikéme, 2012; Lai, et al., 2018), los atributos que definen su manera de ser (Demir, 2015, 2016; Huang, et al., 2015; Zalech, 2011), su conocimiento de los contenidos tratados en la asignatura (Capel, et al., 2009; Harris, 2014; Hall, et al., 2017; Lai, et al., 2018), la promoción de valores morales y de igualdad entre su alumnado (Jung & Choi, 2016; Stidder, 2012), la consecución de las metas abordadas en la materia (Harris, 2014; Lai, et al., 2018), y la creación de una atmósfera positiva en el aula (Jung & Choi, 2016).

## Discusión

La revisión realizada permitió conocer la importancia de características como la capacidad pedagógica, el desempeño profesional, los rasgos de la personalidad y el conocimiento de la asignatura en la concepción de un buen docente de EF. Fomentar el desarrollo de estos atributos en la formación del profesorado representa un elemento crucial en la mejora de la calidad de la enseñanza.

En general, los resultados muestran que la capacidad pedagógica es la categoría más recurrente. Como señalan Reyno et al. (2013), comprende habilidades relacionadas con la planificación, intervención y evaluación en la asignatura, siendo en su estudio la intervención la mejor valorada por el alumnado universitario. Entendido como conocimiento didáctico

del contenido para Del Valle et al. (2015), la capacidad pedagógica supone para el docente: 1) la programación de la materia, buscando un equilibrio entre competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación; 2) el diseño de tareas o actividades, modificándolas si es preciso, motivando a los estudiantes en su desarrollo y respetando la diversidad; 3) el fomento de aprendizajes, utilizando los recursos metodológicos, materiales y personales que estén a su disposición; y 4) la creación de situaciones que permitan evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En su trabajo afirmaron que este rasgo debería ser el eje sobre el que giren el resto de características en las que se forme el educador, destacando menos competencia en este aspecto ante la necesidad de conocimientos más específicos en enseñanza secundaria, la dificultad para gestionar correctamente la sesión o la presencia de posibles carencias en la formación recibida. En este sentido Kpazai y Attlikéme (2012), recalcan la importancia de la experiencia profesional en la enseñanza, enriqueciendo la capacidad crítica del profesorado, actuando como agentes de cambio social más allá de las clases de EF y mejorando su instrucción en la misma.

Recabando información de futuro profesorado sobre esta última cuestión, Capel et al. (2009) comprobaron cómo este colectivo sentía preocupación por no estar suficientemente preparado a la hora de realizar su intervención en las clases. Esa necesidad de capacitarse para diseñar, impartir y evaluar el contenido es mencionada en el estudio de Hall et al. (2017), insinuando que el crecimiento y aprendizaje del estudiante es, entre otras cosas, consecuencia de cómo comprenda e interprete el profesorado las habilidades mencionadas. Este interés formativo debe ser apreciado, más aún tras observar el potencial que tiene la capacidad pedagógica en la solución de problemas recurrentes, como puede ser la discriminación en el aula según el género (Stidder, 2012).

La dedicación e implicación profesional es una categoría importante en torno a la idea de un buen profesor de EF. Demir (2015, 2016) describe cómo la actitud profesional del cuerpo docente era el componente más querido en estudiantes en enseñanza secundaria. Este atributo fue ampliamente reconocido en alumnado universitario cuando definían el concepto «buen docente» en el estudio de Villaverde et al. (2017), situándose por encima de características como los rasgos de la personalidad y la capacidad pedagógica. Su valor también gana enteros entre el profesorado que ejerce su labor en la actualidad, especialmente para tomar conciencia

de los problemas existentes en la sociedad y actuar como agentes de cambio, mejorando la realidad educativa en la que se encuentran inmersos (Kpazai & Attlikéme, 2012). Relacionando este compromiso educativo del docente con la alfabetización física del alumnado, Lai et al. (2018) sugieren que la eficacia del profesorado podría mejorarse reforzando las actitudes que manifiestan en la enseñanza, aunque esto requiere formación, tiempo, además de la dotación de recursos desde diferentes instancias educativas.

Los rasgos de la personalidad constituyen otro pilar fundamental para mejorar la eficacia del docente en la asignatura. Schnitzius et al. (2019) afirmaron que la forma en que los estudiantes perciben al educador depende, en gran medida, de su personalidad. Considerando esta circunstancia, Demir (2015, 2016) señaló que el alumnado en enseñanza secundaria tenía en alta estima al profesorado que amaba su profesión, considerándolos profesionales comprometidos y con entusiasmo en lo que hacían durante su día a día. El propio profesorado también ha reconocido la influencia de determinados rasgos en la mejora de su enseñanza, argumentando que serían buenos docentes aquellas personas que se consideran auto-eficaces, manifiestan esperanza y optimismo, y posean capacidad de adaptación ante situaciones adversas (Huang, et al., 2015). Como es de esperar existen otros calificativos que, si formaran parte de la naturaleza del profesorado, tendrían efectos desfavorables en la educación del alumnado. Analizando las respuestas de estudiantes en enseñanza secundaria, Zalech (2011) destacó como principales cualidades negativas del docente su mal genio, ser una persona estricta y con falta de crédito.

El conocimiento o capacidad científica se destaca en el trabajo de Ferry (2018) como uno de los atributos más relevantes en el alumnado en formación universitaria, superando otras categorías como la capacidad pedagógica o el ser una persona preocupada por las necesidades de los estudiantes. En esta revisión se acentúa la insuficiente formación del profesorado respecto a esta característica. Hall et al. (2017) recalcaron la necesidad de mejorar su preparación, abarcando contenidos de carácter cognitivo, para entornos físicamente activos, y de carácter físico, relacionados con la salud. Interesándose por los conocimientos que poseía el docente sobre esta última cuestión, Lai et al. (2018) confirmaron que el nivel educativo del profesorado estaba relacionado con su comprensión de la alfabetización física, observando que quienes poseían un Máster tenían un conocimiento más amplio en áreas

relacionadas con la actividad física y la salud que aquellos que ostentaban un Grado o Licenciatura.

En la formación inicial, Harris (2014) evidenció limitaciones en el futuro profesorado de EF, no siendo capaces de concretar la cantidad de actividad física recomendada en función de la edad de los sujetos. Los candidatos argumentaron que las experiencias recibidas en su formación eran unidades didácticas poco relacionadas con la salud o con enfoques variados, predominando el aspecto fisiológico y prestando menos atención a otros contenidos como la alimentación, el control de las sesiones de actividad física o las recomendaciones de práctica. En el estudio de Capel et al. (2009), el conocimiento, especialmente el relacionado con el contenido de actividades deportivas específicas y la gestión del aula, representaba otro desafío para el alumnado que se formaba en EF. Este colectivo reconocía la necesidad de conocer en profundidad el currículo de la materia, haciendo hincapié en aquellas áreas donde no habían tenido conocimientos ni experiencias previas, siendo estas esenciales para mejorar la enseñanza en la escuela.

Al margen de estas características, en esta revisión se observan otros atributos que, a pesar de no tener tanto protagonismo como los anteriores, deberían tenerse en cuenta en la formación del profesorado para mejorar la figura docente. Estas categorías son la promoción de valores, la consecución de las metas que persigue la materia y el desarrollo de un ambiente positivo en las clases.

La promoción de valores es una característica que no debería pasar inadvertida en la concepción de un buen profesor de EF. Green (2000) resaltó cómo las orientaciones filosóficas de este colectivo, fraguadas en sus hábitos diarios, se relacionaban con el fomento de la práctica deportiva, el valor académico, la educación para el ocio y la inclusión en el deporte. Examinando este último aspecto en la enseñanza, Stidder (2012) describió las intervenciones llevadas a cabo por futuros docentes en escuelas del género opuesto, demostrando las dificultades que tenían para ganarse el respeto de sus estudiantes. Las prácticas realizadas por el alumnado universitario en ese contexto les permitieron mejorar su desarrollo profesional, siendo capaces de hacer frente a desigualdades en el aula. Entre las conductas que puede adoptar el profesor para despertar valores morales en las sesiones de EF, Jung y Choi (2016) resaltaron su empatía, que dé sentido a sus emociones mediante el uso de gestos o expresiones, muestre interés por lo que hace contagiando al resto y genere buenas relaciones

con el estudiante que le ayuden a crecer como persona.

La consecución de las metas abordadas en la asignatura se encuentra ligada a la idea de un buen profesor de EF. En esta revisión las finalidades se relacionaron con la promoción de aprendizajes genéricos propuestos por Dowling (2011), tratando de que los estudiantes en formación inicial dominen y enseñen correctamente los diferentes deportes, los principios del entrenamiento y la manera de estructurar esa dosis de ejercicio, fomentando la práctica de actividad física a lo largo de la vida. Recogiendo las opiniones de futuro profesorado de EF, Harris (2014) subrayó que en la actualidad sería improbable que la EF fuera capaz de promover dicha práctica entre su alumnado. El autor argumenta que esa situación solo puede ser revertida si el docente trabaja conjuntamente, actualizando sus conocimientos sobre salud y orientando correctamente el manejo de la información relacionada con este contenido. Caso similar al localizado en el estudio de Lai et al. (2018) con profesorado de EF, donde se enfatiza la importancia de que los docentes no solo dominen esta área, sino que también actúen como proveedores de conocimiento proporcionando a los estudiantes una educación para la salud adecuada.

Crear una atmósfera acogedora para el alumnado es otro de los atributos a tener en cuenta en esta revisión. McKenzie (2007) defiende la necesidad de crear oportunidades agradables para el alumnado, facilitando el trabajo del profesorado y la adquisición de conocimientos del estudiante. En este sentido, Jung y Choi (2016) destacan las siguientes herramientas para incrementar el interés de los jóvenes en las sesiones de EF, fomentando un ambiente propicio durante su desarrollo: 1) el uso de silencios o pausas durante las intervenciones, especialmente ante una conducta inapropiada del estudiante; 2) tener sentido del humor, creando un clima relajado y de disfrute; 3) utilizar la comunicación no verbal, transmitiendo los mensajes de forma más sólida; 4) dar ejemplo con su profesionalidad, siendo un modelo a imitar por los demás; y 5) respaldar los progresos que realice el alumnado. De esta forma la enseñanza sería más efectiva y enriquecedora para la comunidad educativa.

## Conclusiones

La calidad de un sistema educativo está determinada por la presencia de un buen profesor en la enseñanza, que cuente con una formación adecuada y que brinde a los jóvenes una educación de garantías (Barber &

Mourshed, 2008). Sin embargo, a lo largo de los años, no se ha encontrado en el ámbito de la EF una respuesta certera sobre qué características debe poseer el docente para alcanzar esa consideración en su labor educativa. Esta realidad dificulta la orientación que debe seguir la formación de profesorado, en sus intentos por instruir a buenos profesionales en EF.

De los resultados mostrados, de su análisis y de su discusión, se pueden obtener las siguientes conclusiones:

1) La capacidad pedagógica, el desempeño e implicación profesional, los rasgos de la personalidad y el conocimiento de la asignatura son los atributos más destacados en la concepción de un buen docente en enseñanza secundaria. Esto implica que los candidatos a profesorado estén correctamente capacitados para planificar, intervenir y evaluar correctamente la asignatura de EF, sean comprometidos con las funciones que se les asignan en sus puestos, muestren una actitud positiva y capacidad de adaptación ante lo que pueda suceder en las sesiones con su alumnado, posean los conocimientos necesarios sobre actividad física y deporte, así como el interés por continuar formándose con el paso de los años.

2) Un buen educador también se caracteriza por el fomento de valores, su interés por alcanzar las metas que persigue la asignatura, así como por su preocupación a la hora de crear un entorno agradable durante las sesiones. De acuerdo con esto, sería recomendable que los aspirantes a docentes en EF sean conscientes del enorme potencial que tienen en la enseñanza los ideales que han marcado su recorrido hasta ejercer la profesión, promuevan la adquisición de un estilo de vida activo y saludable fuera del entorno escolar y estimulen la participación e interés de los estudiantes durante el desarrollo de la asignatura.

3) La preparación del profesorado debería considerar la trascendencia de estos rasgos en el ámbito de la EF, mejorando la eficacia de la docencia llevada a cabo en las escuelas y garantizando una mayor coherencia entre todos los agentes implicados en la enseñanza. Para lograr este propósito, es fundamental la implicación de los formadores de formadores que intervienen en este proceso, adecuando las características que debería poseer un buen docente a la formación que imparten e interesándose en que los futuros educadores puedan progresar en su actividad profesional interiorizando todo lo que comprende este concepto.

## Aplicaciones prácticas

La información obtenida en este estudio ofrece la

posibilidad de hacer una reflexión en la enseñanza superior, donde se pueda debatir la importancia de estos atributos en el desarrollo de la actividad docente. Asimismo, permite acercar a los formadores de formadores la perspectiva de alumnado en enseñanza secundaria, candidatos a ejercer la docencia en EF y profesorado que desempeña esa labor en la actualidad. Las concepciones de estos perfiles pueden ser de gran utilidad para estos profesionales en la formación inicial, ajustando los programas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas; y en la formación continua, diseñando programas orientados a la actualización del educador.

### Líneas de futuro

Esta revisión ha contribuido al desarrollo de estudios de carácter descriptivo con estudiantes en formación inicial en EF, profesorado en ejercicio y formadores de formadores, conociendo de primera mano sus concepciones sobre lo que significa ser un buen docente y complementando los resultados de este trabajo. En futuras investigaciones sería recomendable conocer más a fondo el pensamiento del alumnado universitario mediante la creación de estudios longitudinales, comprobando si un mismo grupo experimenta cambios en su imagen de un buen educador con el paso del tiempo, desde que comienza su preparación hasta que accede a la profesión docente. Estas sugerencias contribuirían a que los datos obtenidos se ajustaran mejor a la realidad, conociendo en profundidad las preocupaciones que tienen estos participantes e intentando mejorar la formación inicial y continua del profesorado.

### Referencias

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(5), 441-464. doi: 10.1080/13540600701561653
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Recuperado de: [www.preal.org/publicacion.asp](http://www.preal.org/publicacion.asp)
- Benekos, P.J. (2016). How to be a good teacher: passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237. doi: 10.1080/10511253.2015.1128703
- Blázquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física: la gestión didáctica de la clase. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*, 4(7), 7-42.
- Capel, S., Hayes, S., Katene, W., & Velija, P. (2009). The development of knowledge for teaching physical education in secondary schools over the course of a PGCE year. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 51-62. doi: 10.1080/02619760802457216
- Carreiro da Costa, F., González, M. A., & González, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, (29), 251-257. doi: 10.47197/retos.v0i29.43564
- Colunga-Rodríguez, B. A., Ángel-González, M., Vázquez-Juárez, C. L., Vázquez-Colunga, J. C., Castellanos-Ángeles, R., Colunga-Rodríguez, C., & Dávalos, G. (2020). Motivos para la práctica de ejercicio físico en estudiantes de secundaria. *Retos*, (38), 89-94. doi: 10.47197/retos.v38i38.71569
- Cunha, A. C. (2010). Representação do «bom» professor: o «bom» professor em geral e o «bom» professor de educação física em particular. *Educação em Revista*, 11(2), 41-52. doi: 10.36311/2236-5192.2010.v11n2.2320
- DelValle, M. S., De la Vega, R., & Rodríguez, M. (2015). Percepción de las competencias profesionales del docente de educación física en primaria y secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(59), 507-526. doi: 10.15366/rimcafd2015.59.007
- Demir, E. (2015). Students' evaluation of professional personality competencies of physical education teachers working in high schools. *US-China Education Review A*, 5(2), 149-157. doi: 10.17265/2161-623X/2015.02.008
- Demir, E. (2016). Evaluation of professional personality competence of physical education teachers working in secondary schools by students. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 60-66. doi: 10.11114/jets.v4i2.1116
- Dowling, F. J. (2011). Are PE teacher identities fit postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?: a case study of norwegian PE students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222. doi: 10.1080/13573322.2011.540425
- Ferry, M. (2018). Physical education preservice teachers' perceptions of the subject and profession: development during 2005-2016. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 358-370. doi: 10.1080/17408989.2018.1441392
- Green, K. (2000). Exploring the everyday 'philosophies' of physical education teachers from a sociological perspective. *Sport, Education and Society*, 5(2), 109-129. doi: 10.1080/713696029
- Guirao, S. J. A. (2015). Utilidades y tipos de revisión de literatura. *Ené*, 9(2), 1-12. doi: 10.4321/S1988-348X2015000200002
- Hall, T. J., Hicklin, L. K., & French, K. E. (2017). Relationship of teacher training and school characteristics to middle school state assessment results. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 467-476. doi: 10.1123/jtpe.2016-0148
- Harris, J. (2014). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy,

- active lifestyles in secondary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 466-480. doi: 10.1080/17408989.2013.769506
- 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. doi: 10.47197/retos.v38i38.75212
- Huang, H. C., Liu, L. W., Hsieh, H. H., & Chang, C. M. (2015). Relationships among physical education teachers' psychological capital, work stress, and creative teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6), 744-752.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Jung, H., & Choi, E. (2016). The importance of indirect teaching behaviour and its educational effects in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 121-136. doi: 10.1080/17408989.2014.923990
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. doi: 10.1016/j.tate.2003.10.002
- Kpazai, G., & Attiklemé, K. (2012). The role of professional experience on the dimension of reflexivity in teaching: a case study of two secondary school health and physical education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise*, 7(1), 254-262. doi: 10.4100/jhse.2012.71.04
- Lai, H. R., Wu, D. M., Lee, P. H., & Jhang, Y. S. (2018). Health literacy teaching beliefs, attitudes, efficacy, and intentions of middle school health and physical education. *Journal of School Health*, 88(5), 350-358. doi: 10.1111/josh.12615
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: entry into schools, teachers' role orientations, and longevity in teaching (part 2). *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3-15. doi: 10.1123/jtpe.3.1.3
- Lawson, H. A. (1983b). Toward a model of teacher socialization in physical education: the subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 3-16. doi: 10.1123/jtpe.2.3.3
- Lluna-Ruiz, V., Alguacil, M., & González-Serrano, M. H. (2020). Análisis del disfrute con la educación física, la importancia de las clases y las intenciones de práctica en estudiantes de secundaria: comparativa por género y curso. *Retos*, (38), 719-726. doi: 10.47197/retos.v38i38.76941
- McKenzie, T. L. (2007). The preparation of physical educators: a public health perspective. *Quest*, 59(4), 345-357. doi: 10.1080/00336297.2007.10483557
- Mitchell, M. F. (1993). Linking teacher educators, knowledge, and the quality of practice in schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 399-412. doi: 10.1123/jtpe.12.4.399
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., . . . Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1-9. doi: 10.1186/2046-4053-4-1
- Murphy, P. K., Delli, L. A. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and the good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal of Experimental Education*, 72(2), 69-92. doi: 10.3200/JEXE.72.2.69-92
- Nakano, D., & Muniz, J. (2018). Writing the literature review for empirical papers. *Production*, 28, 1-9. doi: 10.1590/0103-6513.20170086
- Páez, J. C., & Hurtado, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*, (35), 61-66. doi: 10.47197/retos.v0i35.61887
- Reyno, A., Abarzúa, I., Acevedo, M., Paz, M., Pérez, C., & Ugalde, J. (2013). Características que debe tener un profesor de educación física. *Lecturas EFDeportes*, (183). Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd183/caracteristicas-que-debe-tener-un-profesor-de-educacion-fisica.htm>
- Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Graber, K. (2014). The socialization of teachers in physical education: review and recommendations for future works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. doi: 10.1123/kr.2013-0006
- Rodríguez, I., Del Valle, S., & De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de educación física. *Retos*, (34), 383-388. doi: 10.47197/retos.v0i34.58609
- Schempp, P. G., & Graber, K. C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 329-348. doi: 10.1123/jtpe.11.4.329
- Schnitzius, M., Kirch, A., Mess, F., & Spengler, S. (2019). Inside out: a scoping review on the physical education teacher's personality. *Frontiers in Psychology*, (10), 1-20. doi: 10.3389/fpsyg.2019.02510
- Stidder, G. (2012). Training to teach physical education in a opposite-sex secondary school: a qualitative analysis of trainee teachers' experiences. *European Physical Education Review*, 18(3), 346-360. doi: 10.1177/1356336X12450796
- Urrutia, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. doi: 10.1016/j.medcli.2010.01.015
- Villaverde, E. J., González, M. A., & Toja, M. B. (2017). El buen profesor de educación física desde la concepción del alumnado universitario en Galicia. *Sportis Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 3(2), 286-302. doi: 10.17979/sportis.2017.3.2.1909
- Zalech, M. (2011). Elimination of negative character features as an element of building a positive image of physical education teacher. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 18(3), 206-209. doi: 10.2478/v10197-011-0016-4