

## EL EFECTO DE LA TUTORIZACIÓN EN EL PROCESO DE LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: ESTUDIO DE CASO LONGITUDINAL EN EDUCACIÓN DEPORTIVA

TUTORING EFFECT IN TEACHERS CONTINUOUS LEARNING PROCESS: A LONGITUDINAL CASE STUDY IN SPORTS EDUCATION

Antonio **MÉNDEZ-GIMÉNEZ** (Universidad de Oviedo — España)<sup>1</sup>

Diego **MARTÍNEZ-DE-OJEDA** (CEIP Enrique Tierno, Murcia — España)<sup>1</sup>

### RESUMEN

Una formación permanente eficaz debe atender a las necesidades individuales y circunscribirse a contextos escolares específicos. En ese proceso de actualización docente, el efecto de la tutorización todavía no ha sido suficientemente explorado. Se diseñó un protocolo de tutorización que fue implementado durante tres cursos escolares consecutivos al objeto de apoyar a un maestro inexperto en su formación *in situ* sobre el modelo de Educación Deportiva. El proceso fue aumentando progresivamente en el grado de autonomía e iniciativa profesional, y permitió abordar contenidos diversos (14 temporadas deportivas) en los cursos de 2º a 6º de Educación Primaria. Desde un planteamiento cualitativo y longitudinal, se realizaron 10 entrevistas para profundizar en la percepción del docente inexperto de ese proceso de tutorización. Emergieron 5 categorías interrelacionadas con la tutorización. Los resultados ponen en valor: a) el carácter contextual de la tutorización, b) la necesidad de supervisión específica en contenidos diversos para incrementar la percepción de competencia profesional, c) la ayuda específica en función de la edad de los estudiantes, d) la relevancia de las características del modelo, y e) la percepción de un cambio personal en términos metodológicos. Estos hallazgos son discutidos en conexión con la literatura especializada.

### ABSTRACT

Effective continuing learning for teachers should meet individual needs and developed in specific school contexts. In this process of updating teaching, tutoring effect has not been yet sufficiently explored. A tutoring protocol was designed and implemented for three consecutive school years in order to support *in situ* an inexperienced teacher on the Sport Education model. The process was progressively

<sup>1</sup> Correspondencia en relación con este artículo: [mendezantonio@univoi.es](mailto:mendezantonio@univoi.es) y [diegomop@yahoo.es](mailto:diegomop@yahoo.es)

increasing the degree of professional autonomy and initiative, and allowed to address different contents (14 sports seasons) in Primary Education 2<sup>nd</sup> to 6<sup>th</sup> grades. From a qualitative and longitudinal approach, 10 interviews were performed to deepen the perception of the inexperienced teacher mentoring process. Five categories emerged related with tutoring. Results show the value of: a) the contextual character of tutoring, b) the need for specific monitoring in specific contents to increase the awareness of professional competence, c) the specific support depending on the age of students, d) the relevance of the characteristics of the model, and e) the perception of a personal change in methodological terms. These findings are discussed in connection with the relevant literature.

**PALABRAS CLAVE.** Tutorización; desarrollo profesional; Educación Deportiva; investigación cualitativa; diseño longitudinal.

**KEYWORDS.** Mentoring; professional development; Sport Education; qualitative research; longitudinal design.

## 1. INTRODUCCIÓN

Una formación permanente eficaz es la que estimula una mejora en la intervención docente (e.g., Garet, Porter, Desimone, Birman, y Yoon, 2001; Jeanpierre, Oberhauser, y Freeman, 2005; Penuel, Fishman, Yamaguchi, y Gallagher, 2007), y favorece o produce un aumento en el conocimiento de los contenidos impartidos y la motivación del profesor, así como una mejora en el aprendizaje de los estudiantes (e.g., Ermeling, 2010; Frey y Fisher, 2009; Levine y Marcus, 2010; Morais, Neves, y Alfonso, 2005). Esta formación permanente ha de realizarse de manera conectada a la realidad escolar, incluyendo todos los componentes socioculturales inmersos en el contexto donde se desarrolle (Jurasaitė-Harbisson, y Rex, 2010; Soto, 2002), y posibilitando la reflexión de los docentes implicados en dicho proceso (Imbernón, 2005). Pese a que un número importante de investigaciones han analizado la formación permanente en diferentes áreas de conocimiento (Esteve, 2009; Fernández y Montero, 2007; González y Monguillot, 2011; Imbernón, 2005; Jacobs, Czop, y Lee, 2010; Johnson, 2007; Lee, Lewis, Adamson, Maerten-Rivera, y Secada, 2008; McNeill and Krajcik, 2008) en su revisión, Capps, Crawford, y Constan (2012) señalaron la necesidad de profundizar aún más en este proceso.

Concretamente, en el área de Educación Física existen estudios que analizan el efecto de los cursos de formación permanente sobre la mejora de la práctica docente del profesorado (Coulter y Woods, 2012; Deglau y O'Sullivan, 2006; Fraile, 1992; Cuéllar y Delgado, 2010; González y Monguillot, 2011; Harris, Cale, y Musson, 2010; Ko, et al., 2006; Rovegno, 2003; Sinelnikov, 2009, 2011). En general, coinciden en señalar que el desarrollo profesional puede ser más eficaz cuando: a) dicho desarrollo está orientado a los objetivos relacionados con la colaboración y las experiencias compartidas, b) está enmarcado dentro de la normativa educativa vigente (Desimone, Porter, Garet, Yoon y Birman, 2002; Sparks, 2002; Sparks y Hirsh, 1997), y c) se realiza conectando con las necesidades de formación individuales y las del contexto escolar en el que se van a implementar las destrezas adquiridas (Armour y Yelling, 2004; Desimone, Porter et al.,

2002; Desimone, Garet, Birman, Porter, y Yoon, 2003; Garet, et al., 2001; Imbernón, 2005; Soto, 2002).

Una creciente línea de investigación en el contexto de la Educación Física relaciona la formación permanente con los enfoques metodológicos, más concretamente, con los modelos de enseñanza relevantes, entre los que destaca el modelo de Educación Deportiva (ED en adelante). Básicamente, este modelo persigue fomentar prácticas deportivas auténticas en el contexto escolar, y lograr que el alumnado sea competente, se entusiasme con la práctica, adquiera cultura deportiva, y disponga de las mismas oportunidades de práctica con independencia del género (Siedentop, Hastie, y van der Mars, 2011). Además, cada temporada (unidad didáctica) se vertebra a través de diferentes fases: introductoria, dirigida, práctica o pretemporada, competición o temporada regular, y evento final. Estas fases se desarrollan respetando una serie de características: las unidades didácticas poseen el formato de temporada deportiva, se realizan registros de datos (a través del equipo que funciona como *Duty Team*, con árbitros y anotadores o jurado), los estudiantes tienen responsabilidades determinadas que cumplir (roles), se promueve la afiliación de los estudiantes (permanecen en el mismo equipo durante toda la temporada y se promueven señas de identidad, como el color de la camiseta, el nombre de equipo, etc.), se organiza una competición formal en la que el *fair play* es valorado, y todo el proceso transcurre en un contexto festivo que culmina con el evento final (e.g., con entrega de diplomas o premios). En este sentido, varios estudios han analizado los efectos de programas de formación permanente sobre el propio profesorado que recibe la actualización (Hastie, Martínez de Ojeda, y Calderón, 2011). Ko, Wallhead, y Ward. (2006) examinaron cómo 5 docentes de Educación Física (cuatro impartían docencia en un instituto y uno en un colegio) interpretaron y usaron los contenidos abordados en un curso de 10 horas de formación sobre el modelo de ED en sus centros escolares. Los resultados revelaron diferencias entre lo que los docentes planificaron y lo que en realidad fueron capaces de llevar a la práctica. Concretamente, los docentes no aplicaron o modificaron diferentes elementos característicos del modelo de ED. Como conclusión y debido a los problemas surgidos al planificar la unidad formativa y su posterior aplicación, los autores señalaron la necesidad de tutorizar y ayudar a los docentes en el diseño y aplicación de la primera unidad didáctica que implementen tras el curso de formación, para que ésta cumpla de manera exitosa con sus cometidos y adquiera el estándar deseado. A raíz de estos resultados, Sinelnikov (2009) utilizó una metodología de intervención que incluyó, tras el curso de formación permanente, una amplia presencia *in situ* de un experto en el modelo de ED, que asesoró y ayudó en la planificación, el desarrollo y la evaluación a dos docentes que implementaron el modelo. Este proceso permitió una puesta en práctica de todos sus elementos y características. Posteriormente, Calderón y Martínez de Ojeda (2014) indicaron de forma detallada las diferentes fases y contenidos que se debían desarrollar para conseguir dicha implementación completa del modelo. Entre las diferentes fases, incluyeron una tutorización consistente en un seguimiento y apoyo diario a los docentes que desarrollen la unidad didáctica (bien por teléfono, por correo electrónico, o mediante *wikis* y *blogs*) con el fin de asesorar y resolver las dudas

que surgieran durante el proceso. Asimismo, estos autores realizaron un estudio en el que pusieron en práctica el curso de formación y su posterior desarrollo (Calderón y Martínez de Ojeda, 2015), y analizaron todo el proceso desde la formación hasta la implementación en los centros educativos. Los autores concluyeron que la metodología y la estructura del curso realizados tuvieron un efecto positivo sobre el aprendizaje de los 11 participantes en el curso de formación, sobre la fiabilidad de su intervención práctica de los tres docentes que finalmente lo llevaron a la práctica en sus centros educativos, y sobre la percepción de aprendizaje y satisfacción de los 77 estudiantes que participaron.

Tras el análisis de programas efectivos de formación permanente que abordan el modelo de ED, los investigadores coinciden en enfatizar la relevancia y necesidad de tutorizar al profesor novel durante el proceso de aprendizaje, planificación y posterior puesta en práctica del modelo de enseñanza. Sin embargo, existe una carencia de trabajos que detallen y analicen dicho proceso de tutorización. Por estos motivos, el presente estudio longitudinal (tres cursos académicos consecutivos) analiza desde un planteamiento cualitativo el efecto de la tutorización prolongada en el proceso de la formación del profesorado inexperto en el modelo de ED, tratando de dar respuesta, asimismo, a la carencia señalada de estudios longitudinales que analicen el propio modelo (Araújo, Mesquita y Hastie, 2014; Hastie et al., 2011).

## 2. MÉTODO

---

### *Participantes y contexto*

La formación se realizó en una escuela de la zona rural de Murcia. En el estudio participaron un maestro de Educación Física (doctor especializado en metodologías de enseñanza en Educación Física con 15 años de experiencia docente y 5 años de experiencia con el modelo de ED); un maestro de Educación Física con 7 años de experiencia que nunca había aplicado el modelo de ED; y los estudiantes de ambos profesores de 2º a 6º curso de educación primaria. Ninguno de ellos había tenido experiencia previa con el modelo. La **tabla I** detalla los grupos de clase, el número de estudiantes por grupo y los cursos académicos en que se realizó esta investigación. El estudio contó con el consentimiento informado tanto del centro educativo (director, claustro de profesores y consejo escolar), como de los padres y madres del alumnado participante.

(Tabla I, página siguiente)

**Tabla I.** Estudiantes que participaron en las U.Ds. (cursos 2012-13, 13-14, y 14-15)

CURSO 2012/13		CURSO 2013/14		CURSO 2014/15	
Nivel	Estudiantes	Nivel	Estudiantes	Nivel	Estudiantes
3° A	14	3° A	15	2° A	18
3° B*	14	3° B*	15	2° B*	16
4°*	25	4° A	15	3°*	16
5° A	16	4° B*	12	4° A	16
5° B*	20	5°*	23	4° B*	18
		6° A	17	5°*	22
		6° B*	19	6°*	24
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>TOTAL</b>	<b>116</b>	<b>TOTAL</b>	<b>130</b>

\* Cursos dirigidos por el maestro inexperto aplicando el modelo de ED.

### Procedimiento

Se pusieron en práctica un total de 14 unidades didácticas mediante el modelo de ED en los cursos descritos previamente. Los contenidos implementados fueron muy variados, algunos de ellos fueron puestos en práctica en diversas ocasiones a lo largo de los tres cursos académicos (entre paréntesis se especifica el número de temporadas deportivas o unidades didácticas implementadas en cada contenido): balonmano (3), pichi (1), ultimate (2), indiacas (1), balón prisionero (1), *floorball* (2), atletismo (2), mimo (1), y el juego de los cinco pases (1). Las unidades didácticas tuvieron una extensión de 10 a 15 sesiones de 60 minutos cada una. En la **tabla II** se sintetiza la información sobre el contenido de cada una de las unidades didácticas implementadas durante la experiencia de formación docente así como los roles desempeñados por los maestros (experto e inexperto en el modelo de ED) durante el proceso de tutorización.

Los estudiantes asumieron tres roles en cada una de las experiencias: el rol de jugador/actor, un rol específico (entrenador/director, preparador físico, encargado de material, guionista, encargado de salud y riesgo, etc.), y un rol de *Duty Team* (árbitro, anotador o jurado).

La formación del maestro inexperto en el modelo de ED fue dirigida a través de las 6 fases crecientes en el grado de autonomía detalladas en la **figura 1** y la **tabla II**, que permitieron profundizar en las variables involucradas en la intervención.

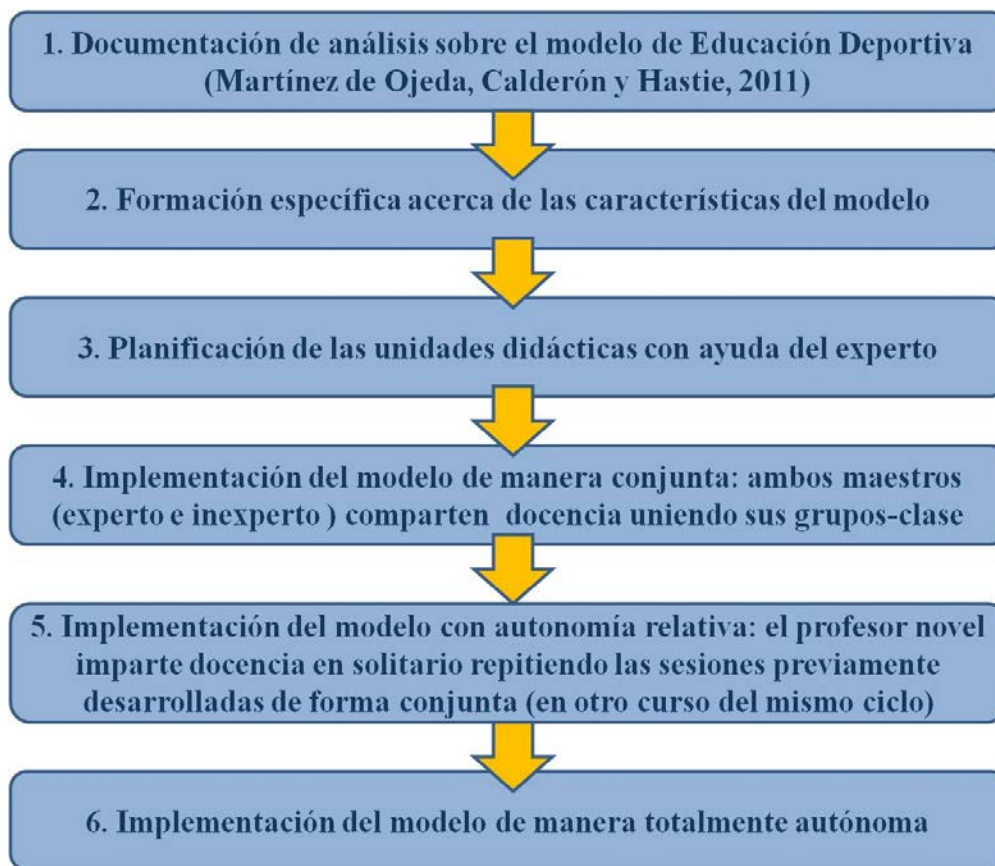


Figura 1. Fases del proceso de tutorización en el modelo ED.

(Tabla II, página siguiente)

**Tabla II.** U.Ds. implementadas durante la experiencia de formación docente y roles de los maestros (experto e inexperto en el modelo de ED).

Curso	Nivel	Contenido	Número sesiones	Rol del docente experto	Rol del docente inexperto
2012/13	5ºA y 5ºB	Balonmano	10	Líder: planifica e implementa el modelo	Receptor de la formación
2012/13	3ºA, 3ºB y 4º	Pichi	10	Líder: planifica e implementa el modelo	Receptor de la formación. Implementa sesiones con la ayuda del experto en 3º, y bajo supervisión del experto de forma autónoma en 4º
2012/13	3ºA, 3ºB y 4º	Ultimate	10	Líder: planifica e implementa el modelo	Receptor de la formación. Implementa sesiones con la ayuda del experto en 3º, y bajo supervisión del experto de forma autónoma en 4º
2012/13	3ºA, 3ºB y 4º	Indiaca	10	Líder: planifica e implementa el modelo	Receptor de la formación. Implementa sesiones con la ayuda del experto en 3º, y bajo la supervisión del experto de forma autónoma en 4º
2013/14	3ºA, 3ºB, 4ºA y 4ºB	Balón prisionero	10	Líder: planifica e implementa el modelo	Toma decisiones sobre la planificación y la implementación
2013/14	5º, 6ºA y 6ºB	Balonmano	10	Colabora en la planificación. Ayuda en la implementación	Colabora en la planificación. Implementa las sesiones con la ayuda del docente experto
2013/14	3ºA, 3ºB, 4ºA y 4ºB	Floorball	10	Colabora en la planificación. Ayuda en la implementación	Colabora en la planificación. Implementa las sesiones con la ayuda del docente experto
2013/14	5º, 6ºA y 6ºB	Atletismo	10	Líder: planifica e implementa el modelo	Receptor de la formación. Implementa sesiones con la ayuda del experto en 6º, y bajo la supervisión del experto de forma autónoma en 5º
2014/15	5º y 6º	Balonmano	10	Da consejos cuando el docente inexperto se los solicita	Implementó la unidad complete de forma autónoma
2014/15	3º, 4ºA y 4ºB	Ultimate	10	Colabora en la planificación. Ayuda en la implementación	Colabora en la planificación. Implementa las sesiones con la ayuda del docente experto
2014/15	5º y 6º	Exp. Corp. (mimo)	12	Líder: planifica e implementa el modelo	Receptor de formación
2014/15	3º, 4ºA y 4ºB	Floorball	10	Colabora en la planificación y en la implementación	Colabora en la planificación y en la implementación
2014/15	5º y 6º	Atletismo	10	Colabora en la planificación. Da consejos cuando el docente inexperto se los solicita	Colabora en la planificación. Implementa las sesiones con la ayuda del docente experto
2014/15	2ºA, 2ºB	Juego de los 5 pases	15	Líder: planifica e implementa el modelo	Colabora en la planificación. Implementa las sesiones con la ayuda del docente experto

### Recogida y análisis de datos

Se realizaron 10 entrevistas individuales al docente inexperto en el modelo de ED, coincidiendo con el inicio, desarrollo y final de diferentes unidades didácticas aplicadas. El guión de las entrevistas fue adaptado del informado en el estudio de Curtner-Smith, Hastie, y Kinchin (2008). Durante la realización de los mismos intervinieron dos doctores en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. En ellas se preguntaba sobre la percepción del docente inexperto acerca del proceso de tutorización llevado a cabo durante las fases de formación.

Los datos fueron analizados mediante las comparaciones constantes (Lincoln y Guba, 1985), y métodos de inducción analítica (Patton, 1990) al objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuesta comunes. En primer lugar, las entrevistas fueron transcritas, leídas y releídas. Posteriormente, se establecieron diferentes categorías a partir de la agrupación de diferentes respuestas. Las categorías identificadas a partir de estos análisis fueron contrastadas, y los datos se volvieron a analizar al objeto de encontrar discrepancias o malas interpretaciones (Miles y Huberman, 1994). Tras un análisis profundo, se identificaron cinco categorías: (I) Tutorización y co-enseñanza; (II) Tutorización y contenido de la unidad implementada; (III) tutorización y nivel de enseñanza; (IV) Tutorización y características del modelo de ED; y (V) Tutorización y cambio en el docente.

## 3. RESULTADOS

---

### (I) Tutorización y co-enseñanza

El docente inexperto resaltó la complejidad que conlleva la planificación del modelo de ED, y subrayó la co-enseñanza como una estrategia clave para completar su formación en el modelo:

*No es un modelo fácil de aprender. Lo que pasa es que he tenido una gran ayuda de mi compañero. El modelo de la noche a la mañana no se aprende, tiene muchos entresijos a la hora de llevarlo a la práctica.*

Sin embargo, la manera sugerida para la aplicación del modelo novedoso, uniendo dos grupos-clase y compartiendo docencia, suscitó dudas en el docente inexperto por falta de experiencia:

*Cuando mi compañero me plantea llevar para delante a dos cursos juntos e intentar incluir el modelo de ED yo no lo tenía muy claro, primero por la amplitud de las clases y segundo porque no conocía en absoluto el modelo.*

A pesar de estas resistencias iniciales, al término del primer curso el docente inexperto informó de percepciones mucho más optimistas sobre la enseñanza compartida como estrategia de tutorización:

*A base de trabajarlo y tener un buen mentor, un buen guía y un buen maestro en este caso como fue mi compañero, creo que es un modelo*



*que voy a seguir utilizando durante el resto de los años que yo siga activo en la EF.*

Pese a esta evolución, durante el segundo curso el docente siguió percibiendo cierta complejidad en la planificación del modelo de ED, manifestando la necesidad de continuar con la tutorización en sesiones de enseñanza compartida, ya que el dominio de los diferentes aspectos del modelo se consigue tras múltiples aplicaciones del mismo y ayuda constante:

*Es un modelo bastante complejo porque tiene muchas connotaciones, por lo que aunque tengas a un guía que te vaya guiando y que lleve el peso, como es este caso, sí que llegas a aprenderlo pero no totalmente, es decir, yo puedo trabajarlo hasta cierto grado, pero yo creo que la formación es totalmente necesaria para trabajar este modelo.*

En este sentido, la tutorización bajo el formato de co-enseñanza cobró mayor relevancia en la percepción del docente inexperto durante el momento de la aplicación ya que dispuso de la ayuda constante y compartida del docente experto.

*La tutorización cuando se planifica es importante, pero cuando te surgen los problemas es en la práctica y al estar enseñando los dos juntos puedes debatirlos y aprender a solucionarlos.*

Conforme fue avanzando la experiencia, el docente inexperto participó de forma cada vez más activa en la planificación e implementación, fruto de la formación adquirida. No obstante, expresó que la presencia del experto era aún necesaria por las diferentes vicisitudes que iban concurriendo en un contexto tan variable como el educativo.

*A pesar de estar con un experto en el modelo, siempre ha contado mi opinión. Aunque mi compañero ha llevado el peso, siempre ha habido un acuerdo a la hora de planificar las unidades didácticas y las sesiones.*

Finalmente, durante el tercer curso aplicando el modelo de ED, el docente manifestó una mayor capacidad de aplicación de forma autónoma del modelo de ED. Aunque las unidades se planificaron de forma conjunta (a excepción de aquéllas que suponían un cambio relevante) durante este curso el profesor novel fue capaz de implementarlas sin ayuda.

*Este año me encuentro más preparado que el año pasado y mi participación en la planificación es mucho mayor.*

Al finalizar la experiencia, el docente percibió esta forma de tutorización como una estrategia idónea para aprender un modelo de enseñanza *in situ* y de manera contextualizada, ya que se ajusta a las necesidades reales del centro donde se aplica y permite mejorar en cada uno de los elementos y fases establecidas.

*Mi formación ha sido inmejorable porque he tenido a la parte formadora, a mi compañero, "en casa" (en el colegio) trabajando conmigo,*

*enseñándome paso a paso, ha sido todo muy masticado. Si tuviera que aprender otro modelo me gustaría aprenderlo así.*

Asimismo, indicó que el mentor o la persona que realiza la tutorización, debe tener unas características concretas para que este proceso sea exitoso. Concretamente, comentó que *el mentor debe tener el don de la paciencia. También tiene que ser una persona extrovertida, que acepte las críticas, y una persona a la que le guste el modelo de ED y que crea en él.*

## **(II) Tutorización y contenido de la unidad implementada**

El docente novel, durante el primer año de experiencia con el modelo aseguró que en contenidos deportivos y predeportivos pensaba que la ED funcionaría muy bien y que sería una metodología de enseñanza que tendría en cuenta.

*A la hora de trabajar pre-deportes voy a utilizar el modelo de ED, ¡seguro!*

En este sentido, al aplicar por segunda vez el modelo de ED con un mismo contenido (en este caso, un deporte colectivo) afirmó que *se veía mejor, sobre todo en la planificación*, empezando a pensar incluso que *el modelo se podría trabajar con otros contenidos*; sin embargo, necesitaría experiencia y nueva formación para ello ya que *no se vía capaz de llevar el modelo en un contenido totalmente diferente, por ejemplo el atletismo; necesitaría formación*, aspecto que se repitió durante los tres años que duró la experiencia.

Durante el segundo curso, esta inquietud aumentó. Así, el docente indicó: *cuando estoy dando clase sin aplicar el modelo pienso: si esto lo hago con el modelo, ¿cómo quedaría?* En esta misma línea, el docente expresó que con el modelo de ED las unidades no se le hacían largas a pesar de tener una duración mayor que las tradicionales, algo que fue cambiando a raíz de su formación.

*Al principio parecía una locura estar durante 10 sesiones con el mismo contenido. Ahora pienso que podrían estar mucho más tiempo.*

El tercer año, el docente manifestó que su autoconfianza y satisfacción percibida se incrementaron notablemente especialmente tras su experiencia con aquellos contenidos en los que había tenido la oportunidad de aplicar el modelo en más de una ocasión con ayuda del experto.

*La unidad didáctica de balonmano que he aplicado por tercer año consecutivo la he realizado de forma autónoma y ha salido muy bien.*

En esta misma línea, argumentó que el hecho de que los estudiantes conocieran el modelo de ED a través de experiencias previas contribuía a que las sesiones se desarrollasen mejor y de manera autónoma.

*Ha sido muy sencillo y muy llevadero por mi parte y por la de los alumnos que han trabajado con el modelo durante dos años también.*

Sin embargo, cuando llegó el momento de aplicar el modelo de ED con contenidos totalmente diferentes surgió la necesidad de volver al inicio ya que, tal y como indicó,

*trabajar el modelo con un contenido nuevo como es el mimo lo veo como un desafío, porque hasta ahora solamente había trabajado con el modelo con predeportes y deportes propiamente dichos, y realizar todo el proceso de formación y tutorización.*

*Para planificar el mimo he necesitado la ayuda de mi compañero experto para el desarrollo de todos los componentes: registros, roles, etc.*

Este aspecto le surgió anteriormente aunque con contenidos propios del modelo como son los contenidos deportivos.

*Esto mismo me pasó también cuando lo apliqué con un deporte individual, con el atletismo.*

Al final de la experiencia, como prospectiva, argumentó que *si tuviera que poner en marcha el modelo de ED con otro contenido diferente a los que he utilizado hasta ahora como baile por ejemplo, creo que necesitaría ayuda a la hora de elaboración de documentos, qué se va a valorar y el desarrollo de las diferentes sesiones.*

### **(III) Tutorización y nivel de enseñanza**

Tras aplicar el modelo de ED con los cursos de tercero y cuarto de educación del docente inexperto en su primera experiencia afirmó: *la utilización del modelo la voy a hacer extensible a otras unidades didácticas en los cursos superiores, indicando que se puede utilizar el modelo desde tercero hasta sexto de primaria.* Este entusiasmo por la aplicación del modelo en otros niveles procedía de la percepción de los resultados positivos tras la aplicación del modelo.

*En los cursos donde que no aplico el modelo no he trabajado igual; me han entrado ganas de llevar el modelo en más cursos el año que viene.*

Sin embargo, no manifestó intención de aplicar el modelo de ED en cursos inferiores, debido, principalmente, a la falta de formación específica con ese grupo de edad. Además, señaló las dificultades a las que se enfrentó a la hora de impartir docencia mediante el modelo de ED conforme el curso era de nivel inferior, derivadas, en su mayoría, por la diferencia de madurez y, por ende, las dificultades para tomar iniciativas y autonomía.

*Me ha resultado más complicado en los cursos menores hacer los grupos.*

La implementación en niveles inferiores (segundo de educación primaria) tuvo lugar al finalizar el tercer año de aplicación, cuando tenía un bagaje amplio de aplicación del modelo de ED con cursos que, entendía, tenían mayores posibilidades de trabajar autónomamente. No obstante, necesitó ayuda constante en la planificación y en la implementación por parte del docente experto. Así, señaló que *para poner en marcha el modelo de ED con 2º de primaria, al ser pequeños y no haberlo trabajado antes con esta edad, necesitaría de nuevo formación y tutorización.* Al finalizar la experiencia corroboró el hecho de necesitar nueva formación y tutela cuando hay un salto cuantitativo en la edad de los participantes. De esta forma, expresó que *si tuviera que trabajar el modelo de ED con cursos superiores (educación secundaria) necesitaría ayuda.*

#### **(IV) Tutorización y características del modelo de ED**

Desde las primeras experiencias el docente indicó que el modelo suponía un cambio positivo en cada una de las sesiones, destacando el *alto nivel de motivación por parte de los estudiantes y, sobre todo, el trabajo que se hace en cada una de las sesiones*. Conforme fue implementando un mayor número de unidades didácticas mediante el modelo de ED, le permitió juzgar con mayor rigor los diferentes elementos que lo componen, así como las dificultades encontradas y las ventajas que supone aplicarlo. En este sentido, destacó que el modelo, por sus características, facilita el aumento de competencia del alumnado. Así, afirmó que *por las características del modelo, se puede aprovechar mejor el tiempo, lo que lleva a los estudiantes a trabajar más. Esto, unido a su implicación y entusiasmo, les ayuda a mejorar*. Sin embargo, observó un aumento en el volumen de trabajo que supone la planificación de las unidades didácticas bajo las premisas de la ED.

*El profesor debe empezar a preparar las sesiones mucho antes que con los modelos de enseñanza que se utilizan habitualmente y tiene una mayor carga de trabajo.*

Asimismo, la articulación del modelo implicó mayor complejidad, por lo que la ayuda del experto en la adecuada planificación de las diferentes fases que lo componen y la materialización de sus características en las unidades didácticas tuvo que ser constante, sobre todo durante las primeras experiencias.

Estas características supusieron, además, a juicio del docente un impulso a la autonomía del alumnado debido, principalmente, a la asignación de responsabilidades (roles) y las posibilidades de práctica autónoma asociadas al modelo.

*La autonomía es bestial. Nosotros llegamos y ellos ya están con su material repartido, están con el calentamiento. Además, sin decirles ya nada hacen ya hasta sus propias actividades después de terminar el calentamiento.*

Precisamente, este punto fue considerado de suma importancia en el proceso de tutorización.

*La formación ha sido necesaria sobre todo a la hora de seleccionar los roles y su funcionamiento cada vez que se iniciaba el modelo con un contenido nuevo.*

Asimismo, un elemento clave percibido por el docente fue el empleo de *Duty Team* (equipo rotativo responsable de arbitrar y tomar nota de los resultados en los encuentros del resto de grupos). En su opinión, *la figura del Duty Team ha facilitado que los niños aprendan e interioricen las reglas en una situación de juego real*, aspecto que supuso que los estudiantes *se interesaran mucho por cuál es el papel del árbitro y el del anotador*. Otro aspecto destacado del modelo de ED fue la competición. Concretamente, hizo alusión a las posibilidades que ofrece; sin embargo, señaló la necesidad de que los estudiantes hayan aprendido bien el proceso para que tenga éxito.

*Lo que más les ha gustado del modelo es la fase de competición, pero todo tiene que llegar muy mascado para que salga bien: los estudiantes deben saber muy bien todo lo que tienen que hacer.*

Durante los tres años de implementación del modelo de ED, el docente informó de que hablaba con otros maestros sobre el modelo de ED, comentando las bondades de éste y las posibilidades que ofrece en Educación Física, convirtiéndose, además, en asesor de ellos cuando se interesaban por el mismo.

*Cuando hablo a otros maestros sobre el modelo les comento que lo más importante es que los alumnos sepan perfectamente en qué consiste el trabajo del rol que tiene que desempeñar.*

Una vez concluidos los tres años de experiencia con el modelo de ED el docente señaló: *tengo una sensación tan positiva con el modelo que no le veo puntos débiles.* El proceso de mentorización unido a la continuidad del docente en el centro fueron claves, según el docente, para conseguir implementar con éxito el modelo.

*Es fundamental que el modelo tenga continuidad en el Centro. Así, los alumnos cada vez mejorarán más ya que conocen bien la metodología.*

#### **(V) Tutorización y cambio en el docente**

Este proceso comenzó al observar a su compañero experto implementando el modelo de ED con su grupo de estudiantes. Las sesiones le parecieron muy organizadas, y el alumnado parecía divertirse.

*Estuve viendo desde la otra pista a mi compañero durante un curso entero y se me despertó el interés.*

Esta forma de trabajar era totalmente desconocida para él.

*A mí no me han preparado en la universidad para trabajar con modelos de este tipo.*

A pesar de ello, logró estimular interés para su aprendizaje y puesta en práctica. A lo largo de la experiencia se produjo un cambio en la forma de percibir y concebir la labor educativa.

*Ahora tengo una forma de ver la Educación Física mucho más abierta.*

Así, viró hacia un modelo más centrado en el estudiante, al que se le confiere mayor autonomía.

*Ahora puedo quedarme más fuera y dejarlos organizarse de manera más autónoma. Mi papel como profesor ha cambiado.*

Esto posibilitó, a su vez, un incremento de posibilidades para observar la clase y poder dar *feedback* al alumnado debido a no tener que ser el docente el responsable único del proceso de enseñanza aprendizaje. Así, el docente afirmó:

*... antes trabajaba unidades didácticas de unas 6 sesiones. Ahora trabajo con unidades didácticas de unas 10 sesiones y se me quedan cortas.*

Hacia el final de la experiencia el docente manifestó entusiasmo en el aprendizaje de nuevas metodologías de enseñanza.

*Estamos centrados en el modelo de ED pero a mí se me despierta el interés de conocer otros modelos diferentes, otras formas de trabajar.*

Esto corrobora el cambio que la experiencia ha producido en el docente.

#### 4. DISCUSIÓN

---

El objetivo del presente trabajo fue analizar el efecto de la tutorización en el proceso de la formación permanente del profesorado mediante el modelo de ED sobre el docente durante tres cursos académicos, tratando de dar respuesta, asimismo, a una carencia de estudios longitudinales que analicen el modelo de ED. Tras el análisis de los resultados, se detectaron cinco categorías que, además, se consolidaron como aspectos clave para el aprendizaje del modelo de ED. Así, en primer lugar, el docente percibió una mayor carga de trabajo y complejidad al planificar el modelo, aspecto que de forma análoga se identificó en el estudio de Sinelnikov (2009). Sin embargo, una experiencia de aprendizaje del modelo tutorizada y longitudinal, provoca una disminución en la percepción de esa complejidad y de la carga de trabajo puesto que muchos de los recursos han sido previamente diseñados. Este aspecto se refuerza si, además, el docente tiene continuidad en el centro, como ya se ha señalado en otro estudio (Martínez de Ojeda, Calderón, y Campos, 2012).

En segundo lugar, es necesaria una nueva tutorización cuando se inicia la implementación de contenidos con notables diferencias a los que se hayan desarrollado con anterioridad, sobre todo si no son de carácter deportivo. Esto es congruente con el hecho de que en la literatura solamente se encuentran artículos que analizan los efectos del modelo de ED con este contenido (véase las revisiones de Hastie, et al., 2011; Araújo, et al., 2014; y Wallhead y O'Sullivan, 2005). Estos resultados están, asimismo, en consonancia con los aportados por Stran y Curtner Smith, (2009) y enfatizan la importancia de que el docente se encuentre cómodo con el contenido a implementar.

En tercer lugar, la edad de los participantes es otro condicionante para el proceso de formación y tutorización. Es de destacar que, a pesar de la proliferación de estudios que analizan el modelo de ED, solamente dos van dirigidos a cursos inferiores a tercero de primaria (Gutiérrez, García, Chaparro y Fernández, 2014; Layne y Hastie, 2014), lo que puede explicar la dificultad de implementar por primera vez el modelo en estas edades. Por otro lado, aplicar el modelo en niveles donde los componentes técnicos y tácticos requieren un abordaje tangencial pudo provocar las dudas del docente inexperto para aplicar, en un futuro, el modelo en niveles superiores a los que estaba acostumbrado.

En cuarto lugar, el modelo de ED, por sus características, provoca un elevado clima de autonomía (Carlson, 1995). Un gran número de trabajos coinciden con estos hallazgos. Sin embargo, hay aspectos clave en la formación, como son la selección de equipos y

asunción de roles, aspectos relacionados con el sistema social de los estudiantes, y los aspectos relacionados con el *Duty Team*, competición y recogida de datos, como ya apuntó Hastie (2000) en su análisis ecológico del modelo de ED.

Finalmente, en quinto lugar, una formación prolongada y tutorizada en el modelo de ED provoca un cambio en el profesorado que percibe, en un primer momento, “un sople de aire fresco” (Calderón et al., 2010) y, con la experiencia un impulso en conocer y aplicar metodologías más centradas en el alumnado.

## 5. CONCLUSIÓN

En conclusión, los resultados apuntan que la co-enseñanza genera un contexto idóneo para la tutorización del modelo de ED. Este proceso de tutorización es necesario al abarcar nuevos contenidos y al aplicar el modelo en grupos de edad diferentes al habitual. Asimismo, el cambio en el docente se produce de forma significativa y duradera sólo si se realizan procesos de formación y tutorización prolongados. Se necesita, pues, tiempo para apreciar la relevancia de las características del modelo, y favorecer el cambio profesional en términos metodológicos.

Una limitación importante de esta investigación es que se trata de un único caso de estudio. Es preciso seguir indagando en el proceso de tutorización con una muestra superior de docentes en diferentes etapas educativas. Asimismo, sería interesante examinar estas experiencias longitudinales en la formación inicial del contexto universitario. Por último, en futuros trabajos de carácter longitudinal se podría investigar la percepción de los propios estudiantes y su evolución.

## BIBLIOGRAFÍA

- Araújo, R., Mesquita, I., y Hastie, P.A. (2014). Review of the Status of Learning in Research on Sport Education: Future Research and Practice. *Journal of Sports Science and Medicine* 13, 846-858.
- Armour, K. M., y Yelling, M. R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: Towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9, 95-114. doi: 10.1080/1357332042000175836
- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de Educación Física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153.
- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (2015). Influencia de la formación permanente sobre la intervención docente y el aprendizaje del alumno en Educación Física. *Acción Motriz*, 14, 21-34.
- Capps, D. K., Crawford, B. A., y Constan, M. A. (2012). A review of empirical literature on inquiry professional development: Alignment with best practices and a critique of the findings. *Journal of Science Teacher Education*, 23(3), 291-318. doi: 10.1007/s10972-012-9275-2
- Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: The reaction of eight low-skilled students to sport education. *ACHPER Health Lifestyles Journal*, 42(4), 6-8.



- Coulter, M., y Woods, C. B. (2012). Primary teachers' experience of a physical education professional development programme. *Irish Educational Studies*, 31(3), 329-343. doi: 10.1080/03323315.2012.710062
- Cuéller, M. J. Y Delgado, M. A. (2010). Nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 69-79.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P. A., y Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education & Society*, 13(1), 97-117. doi: 10.1080/13573320701780779
- Deglau, D., y O'Sullivan, M. (2006). Chapter 3: The effects of a long-term professional development program on the beliefs and practices of experienced teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 379-396.
- Desimone, L., Garet, M.S., Birman, B.F., Porter, A., y Yoon, K.S. (2003). Improving teachers\_in-service professional development in mathematics and science: The role of post secondary institutions. *Educational Policy*, 17, 613-649. doi: 10.1177/0895904803256791
- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K., y Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 81-112. doi: 10.3102/01623737024002081
- Doyle, W. (1985). Recent research on classroom management: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36, 31-35. doi: 10.1177/002248718503600307
- Ermeling, B. A. (2010). Tracing the effects of teacher inquiry on classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 377-388. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.019
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fernández, M. D., y Montero, M. L. (2007). Perspectivas de asesores y profesores sobre las modalidades de formación del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 367-388.
- Fraile, A. (1992). Alternativa a la formación permanente en Educación Física. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 97-107.
- Frey, N., y Fisher, D. (2009). Using common formative assessments as a source of professional development in an urban American elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 674-680. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.006
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., y Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 915-945. doi: 10.3102/00028312038004915
- González, C. y Monguillot, M. (2011). La formación permanente del profesorado de Educación Física mediante un entorno virtual de enseñanza. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 36, 80-90.
- Gutiérrez, D., García, L.M., Chaparro, R., y Fernández, A.J. (2014). Aplicación del modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-144. doi: 10.4321/S1578-84232014000200014
- Hastie, P.A. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(4), 355-83.



- Harris, J., Cale, L., y Hayley, M. (2011). The effects of a professional development programme on primary school teachers' perceptions of physical education. *Professional Development in Education*, 37(2), 291-305. doi: 10.1080/19415257.2010.531973
- Hastie, P. A., Martínez de Ojeda, D. y Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. doi: 10.1080/17408989.2010.535202
- Imbernón, F. (2005). ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 70-73.
- Jacobs, J., Czop, L., y Lee, K. S. (2010). Professional development for teacher educators: conflicts between critical reflection and instructional-based strategies. *Professional Development in Education*, 1-13.
- Jeanpierre, B., Oberhauser, K., y Freeman, C. (2005). Characteristics of professional development that effect change in secondary science teacher's classroom practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 668-690. doi: 10.1002/tea.20069
- Johnson, C. C. (2007). Whole-school collaborative sustained professional development and science teacher change: Signs of progress. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 629-661. doi: 10.1007/s10972-007-9043-x
- Jurasaitė-Harbišon, E. y Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 267-277. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.012
- Ko, B., Wallhead, T., y Ward, P. (2006). Professional Development Workshops: What Do Teachers Learn and Use? *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 397-412.
- Layne, T. E., y Hastie, P. A. (2014). Analysis of teaching physical education to second-grade students using sport education. *Education* 3(13), 1-15. doi: 10.1080/03004279.2014.914551
- Lee, O., Lewis, S., Adamson, K., Maerten-Rivera, J., y Secada, W. G. (2008). Urban elementary school teachers' knowledge and practices in teaching science to English language learners. *Science Education*, 92(4), 733-758. doi: 10.1002/sce.20255
- Levine, T. H., y Marcus, A. S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389-398. doi: 10.1016/j.tate.2009.03.001
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., y Hastie, P. A. (2011). A Spanish teacher's experience with Sport Education. En Peter A. Hastie (ed.), *Sport Education: International Perspectives*. (p. 105-115). London: Routledge.
- Martínez de Ojeda, D., Calderón, A., y Campos, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de Educación Deportiva. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 21, 163-172.
- McCaughy, N., Sofo, S., Rovegno, I. y Curtner-Smith, M. (2004). Learning to Teach Sport Education: Misunderstandings, Pedagogical Difficulties and Resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), 135-55. doi: 10.1177/1356336X04044068
- McNeill, K. L., y Krajcik, J. (2008). Scientific explanations: Characterizing and evaluating the effects of teachers' instructional practices on student learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 53-78. doi: 10.1002/tea.20201
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Morais, A. M., Neves, I. F., y Alfonso, M. (2005). Teacher training processes and teachers' competence e a sociological study in the primary school. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 415-437. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.010
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Yamaguchi, R., y Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958. doi: 10.3102/0002831207308221
- Rovegno, I. (2003). Teachers' knowledge construction. En S. Silverman y C.D. Ennis (eds.). *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 295-310). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sientotop, D., Hastie, P. A. y van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. (2ª. Ed.), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sinelnikov, O. A. (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review*, 15, 91-114. doi: 10.1177/1356336X09105213
- Sinelnikov O. A. (2011). Within school, in-depth professional development for Sport Education. En Hastie P. A. (ed.). *Sport Education: International Perspectives* (pp. 195-214). London: Routledge.
- Soto, P. (2002). La formación permanente del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 44-48.
- Sparks, D. (2002). *Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals*. Oxford: National Staff Development Council.
- Sparks, D., y Hirsh, S. (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stran, M., y Curtner-Smith, M. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education Model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(3), 243-256. doi: 10.1080/17408980903273147