

Pizo-Dávalos, J.M. (2025). Expectativas, motivaciones y opiniones sobre formación y ejercicio profesional de los futuros profesores de educación física. *Revista Latinoamericana de Investigación socioeducativa*, 1, 18-45.

Artículo de investigación

Recibido: 07-03-2025 - Aceptado: 26-05-2025 - Publicado: 01-07-2025

Expectativas, motivaciones y opiniones sobre formación y ejercicio profesional de los futuros profesores de educación física

Johanna Marcela Pizo Dávalos
Universidad de Murcia (España)

Resumen

Resaltando la importancia de la formación profesional docente, en medio de una realidad educativa cada vez más exigente; éste estudio de investigación se propuso indagar sobre las expectativas, motivaciones y opiniones de un grupo de futuros docentes de educación física de la Universidad de Murcia, relacionadas con la elección de la profesión, la formación y el ejercicio docente. Se utilizó un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, aplicando una entrevista semiestructurada a 21 estudiantes del Máster en formación del profesorado, y sometiendo los datos a un análisis descriptivo de contenido a través del programa ATLAS ti. Los resultados señalan la vocación, metas personales y beneficios laborales como motivaciones principales para elegir la profesión; las expectativas relacionadas con el componente práctico no fueron cumplidas, por lo que se sugiere mejorar la estructuración de las asignaturas, e incrementar el periodo de prácticas en los institutos. Finalmente, en relación a las opiniones sobre la profesión y la especialidad, se refleja un enfoque más centrado en la generación de hábitos saludables y en el fortalecimiento de las habilidades sociales, más que en aspectos deportivos.

Palabras clave: expectativas docentes, motivación docente, formación

profesional, futuros profesores, educación física, elección profesional, ejercicio docente.

Expectations, motivations, and opinions about the educational and professional practice of the future physical education teachers

Abstract

Highlighting the importance of professional teacher education in the midst of an increasingly demanding educational reality, this research study aimed to investigate the expectations, motivations, and opinions of a group of future physical education teachers at the University of Murcia regarding their choice of profession, education, and teaching practice. A qualitative approach and case study design were used, conducting a semi-structured interview with 21 students of the Master's in Teacher education and subjecting the data to a descriptive content analysis using the ATLAS ti program. The results indicate vocation, personal goals, and job benefits as the main motivations for choosing this profession; expectations related to the practical component were not met, leading to a suggestion for improving the structuring of courses and increasing the internship period in high schools. Finally, regarding opinions about the profession and specialty, a focus is more on developing healthy habits and strengthening social skills, rather than on athletic aspects.

Keywords: *teacher expectations, teacher motivation, professional education, future teachers, physical education, career choice, teaching practice.*

Introducción

A lo largo de los años, el proceso de formación de los futuros docentes ha sido ampliamente estudiado, generando cambios legales y curriculares relacionados con el acceso a la profesión. En este sentido, uno de los pasos importantes ha sido el establecimiento del máster del profesorado para aquellos que desean enseñar en la etapa secundaria, el cual incluye conocimientos psicopedagógicos y específicos de cada

especialidad, sumado a un componente práctico, orientado al desarrollo de competencias que permitan al futuro profesor desempeñarse eficientemente en la realidad educativa.

No obstante, todo lo relacionado con el perfil competencial del profesorado, requiere de un estudio continuo de las necesidades que demandan los centros educativos, a las cuales deben responder los profesionales con las herramientas que la Universidad les haya provisto durante su preparación.

Según Esteve y Alsina (2024), el desarrollo profesional del docente debe ser considerado un proceso complejo e integral, en el que interactúan los esquemas y representaciones mentales del aspirante, con los aportes que le ofrece el contexto académico y social; siendo interés de esta investigación indagar sobre dichos esquemas mentales, que se entenderán como las expectativas, motivaciones y opiniones de los futuros docentes.

En relación, uno de los aspectos más estudiados y que se consideran claves en el desempeño profesional es la identidad del docente, los investigadores explican que aunque este proceso se mantiene en continuo desarrollo durante toda la vida (particularmente en el mundo laboral), ya desde la formación inicial a partir de las percepciones de los aspirantes, se pueden detectar ciertos aspectos que incidirán en él, en especial si se indaga sobre las competencias, el reconocimiento social, y las expectativas que tienen a futuro respecto a su profesión (Cardona et al., 2022).

Estos aspectos son importantes, porque permiten visualizar el perfil del profesor en formación y las razones por la que desea acceder a la profesión, que determinarán a su vez el grado de motivación hacia el ejercicio de la misma; resaltando según Ryan y Decy (2000), que dicha motivación, sinónimo de energía, persistencia y equifinalidad, cumple la trascendental función de regular la activación e intención de una persona hacia el cumplimiento de objetivos; aspectos relevantes no solo en el

desempeño profesional, sino también en la constancia que requiere el camino de acceso a la profesión.

En concordancia, Lissen (2009) aduce que los aspectos de mayor influencia en un futuro docente, están relacionados con sus motivaciones o intereses personales, vocación, y/o factores académicos, sociales y económicos; considerando dentro de éstos últimos, el salario, las vacaciones, los requisitos de acceso a la carrera y la duración de la formación entre otros: cabe resaltar que estas motivaciones tienen un origen y una razón de ser, y que del peso de las mismas dependerá su persistencia en la consecución del objetivo.

Complementariamente, la literatura indica una fuerte influencia de la experiencia en la motivación del ser humano (Visser-Wijnveen et al., 2014); premisa complementada por Melief et al. (2010), quienes indican que a la hora de estudiar los condicionantes de la acción de un profesor o futuro profesor, se deben triangular el conocimiento adquirido en la formación, el que proviene de la práctica y otros condicionantes específicos, entre ellos conceptos subjetivos y experiencias personales.

De acuerdo a lo expuesto, puede entenderse que a la profesión docente llegan aspirantes con creencias y concepciones preestablecida, producto de su experiencia personal en el sistema educativo (Montilla et al., 2018). Lissen (2009) explica que existen tres momentos determinantes de la motivación de un docente, y en cada una de ellas la formación y la experiencia juegan un rol esencial: el primer momento sucede antes de acceder a la carrera, refiriéndose a la etapa formativa como faceta de orientación; el segundo durante la misma, dónde la formación es un periodo preparatorio, de adquisición de competencias y descubrimiento de la vocación; y el último, que coincide con el inicio de la experiencia profesional, en el cual la formación se revalida en la práctica, construyendo nuevos aprendizajes y fortaleciendo metas e ilusiones del nuevo docente.

En consecuencia, la motivación por ejercer la docencia puede ser de

origen vocacional o pragmático, y está determinada en gran parte por los periodos implícitos en su experiencia formativa (Pontes et al., 2010); en el caso de la educación física, resulta importante indagar sobre las experiencias previas del aspirante durante su etapa educativa, lo cual permitirá comprender las motivaciones que le impulsan (Spittle et al., 2022).

Según Muñoz-Fernández et al. (2019), el conocimiento de estas motivaciones debería ser considerado, dada la contribución que podría significar en la selección, elaboración y planificación de los contenidos que guían la formación inicial; una estructuración que tenga en cuenta las expectativas, puede mejorar actitudes, incrementar satisfacción académica, y proyectar un mejor desempeño (Osman, 2022).

Como lo indican González-Calvo et al. (2020) quienes pueden brindar una idea de la educación física actual, son precisamente los futuros profesores que la han vivido y que serán los encargados de transformarla. Por tales razones, y con el propósito de que los hallazgos permitan contribuir al mejoramiento del programa de formación del profesorado, especialidad educación física de la Universidad de Murcia, este estudio se construyó a partir de los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Conocer las expectativas, motivaciones y opiniones de los futuros docentes de educación física sobre su formación y carrera profesional, detectando los posibles aportes al programa de máster del profesorado de la Universidad de Murcia.

Objetivos Específicos

- Identificar el origen y tipos de motivación que han determinado la elección de carrera de los participantes
- Describir las expectativas de los participantes sobre la formación docente y el nivel de cumplimiento de las mismas.
- Analizar las opiniones de los participantes acerca de la utilidad de la formación recibida y los aportes de la educación física

Metodología

Participantes

Los participantes corresponden a los estudiantes pertenecientes al máster de formación del profesorado especialidad Educación física de la Universidad de Murcia, cuyo único criterio de inclusión fue haber cursado el programa mencionado en el periodo 2023-2024. Al inicio del estudio la muestra invitada correspondía a la totalidad de los estudiantes del programa (N=32), pero la muestra productora de información fueron 21, debido a que, pese a los intentos realizados, no se pudo concretar la realización de la entrevista con 11 estudiantes.

Diseño

Esta investigación se construye bajo el paradigma cualitativo, dadas las ventajas del mismo en términos de comprensión de ciertos fenómenos que son explorados a través de los participantes que pertenecen al contexto de estudio (Hernández-Sampieri et al., 2018). Complementariamente se optó por un diseño de estudio de caso, ya que está orientado a estudiar la realidad de un grupo de personas, con el propósito de comprender aspectos específicos de su realidad (Gómez et al., 2020).

Instrumento

En la investigación cualitativa, el propósito de las técnicas de recolección de información es posibilitar un acercamiento al contexto de los participantes, y descubrir la realidad a través de su perspectiva; en consecuencia, esta investigación hizo uso de una entrevista semiestructurada, basada en preguntas abiertas y flexibles que permitieron mayor libertad tanto al entrevistador como al entrevistado, facilitando la profundización en el tema de estudio (Gómez et al., 2020).

La entrevista fue diseñada por Hortigüela-Alcalá et al. (2020), y su guion consta de 6 preguntas específicas relacionadas con las motivaciones y expectativas en torno a la formación y al ejercicio profesional del futuro profesor de educación física (Tabla I).

Tabla I

Guion de entrevista

1	¿Por qué te gustaría ser maestro de Educación física?
2	¿Cuáles son tus motivaciones principales para poder conseguirlo?
3	¿Cómo consideras la formación recibida respecto a las expectativas que tenías antes de cursar la carrera y el máster?
4	¿En qué consideras que se debería incidir más o dar mayor relevancia?
5	¿Cuál crees que es el principal aporte que realiza la EF al aprendizaje del estudiante?
6	¿Consideras que se le da el peso adecuado a nivel curricular y social?

Procedimiento

El periodo de aplicación de entrevistas fue de un mes y tuvo lugar poco después del periodo de prácticas, antes de la finalización del máster. Se utilizó la plataforma digital Zoom, realizando un total de 21 video llamadas, que fueron grabadas y luego convertidas a formato de texto para su posterior análisis.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 25 minutos, con un periodo previo dedicado a la explicación del formato de la misma, y a la aclaración de las dudas de los participantes, especificándoles entre otros aspectos la no existencia de un límite de tiempo para contestar a cada pregunta.

Para el procesamiento de los datos, se utilizó la plataforma de análisis de datos cualitativos ATLAS ti en la cual se procesaron las 21 entrevistas, generando las redes semánticas que han permitido dar respuesta a los objetivos de la investigación; debido a la confidencialidad de los datos,

cada entrevista se procesó identificándola con la letra P y un número: P1 a P21 respondiendo a la totalidad de los participantes.

En complemento, se agruparon los datos en tres categorías de análisis, que respondían cada una a 2 preguntas de la entrevista (Tabla II); cuya segmentación de los datos tuvo un total de 30 códigos que serán detallados en el apartado de resultados, de los cuales 8 códigos estuvieron asociados con la categoría de Motivación para elegir la carrera, 11 con la categoría Formación/expectativas, y los 11 restantes con la categoría de Opiniones sobre la especialidad y el ejercicio docente.

Tabla II

Categorías de análisis y preguntas asociadas

Categoría: Motivaciones para elección de la profesión docente	
1.	¿Por qué te gustaría ser maestro de Educación física?
2.	¿Cuáles son tus motivaciones principales para poder conseguirlo?
Categoría: Formación/Expectativas	
3.	¿Cómo consideras la formación recibida respecto a las expectativas que tenías antes de cursar la carrera?
4.	¿En qué consideras que se debería incidir más o dar mayor relevancia?
Categoría: Opiniones sobre la especialidad y el ejercicio docente	
5.	¿Cuál crees que es el principal aporte que realiza la EF al aprendizaje del estudiante?
6.	¿Consideras que se le da el peso adecuado a nivel curricular y social?

Resultados

Como se indicó en el apartado anterior, el análisis de los datos se realizó mediante tres categorías; aclarando que cada una de ellas responde a un objetivo específico de la investigación, de la siguiente manera:

El objetivo específico “Identificar el origen y tipos de motivación que han determinado la elección de carrera de los participantes”, se relaciona con la primera categoría de análisis “*Motivaciones para elegir la carrera*”.

El objetivo específico “Describir las expectativas de los participantes sobre la formación docente y el nivel de cumplimiento de las mismas”, se asocia con la segunda categoría de análisis “*Formación/Expectativas*”.

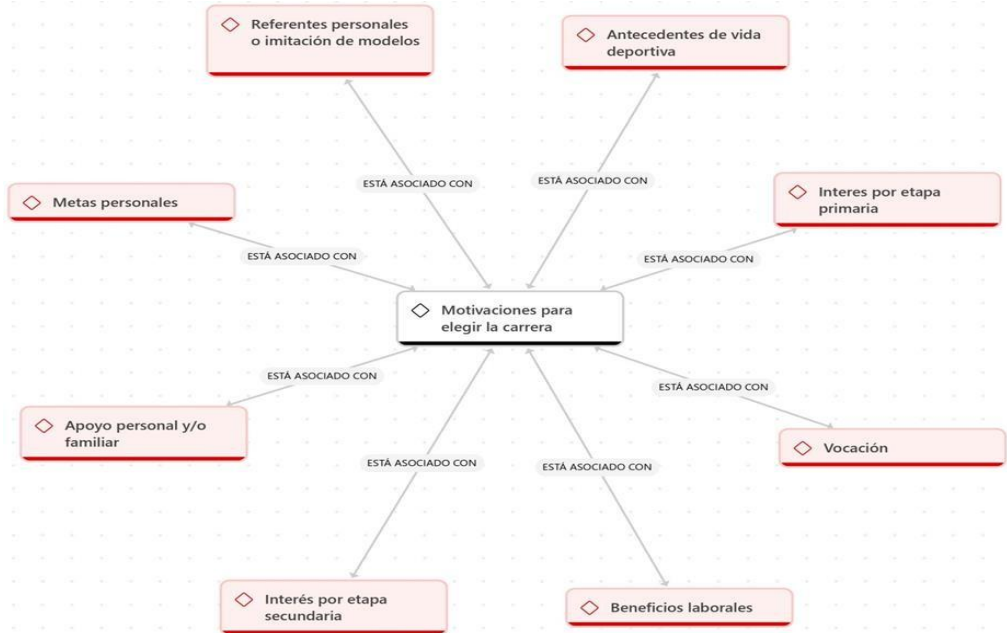
Y el objetivo específico “Analizar las opiniones de los participantes acerca de la pertinencia de la formación recibida y los aportes de la especialidad de educación física sobre el aprendizaje de los estudiantes” se afilia a la tercera categoría de análisis “*Opiniones sobre la especialidad y el ejercicio docente*”.

Análisis primera categoría: Motivaciones para elegir la carrera

La figura 1 permite visualizar la red semántica de la primera categoría de análisis con sus 8 códigos asociados, que corresponden a las motivaciones que señalan los participantes como prioritarias al momento de elegir la profesión docente.

Figura 1

Red semántica de la primera categoría



De forma complementaria, la tabla III permite mediante el proceso de enraizamiento, observar aquellos códigos que tuvieron mayor o menor peso a través del número de coincidencias en las citas o respuestas de los participantes. En este caso, se ubican las motivaciones para elegir la carrera docente, en orden descendente, señalando la vocación como la más citada, seguida de metas personales y beneficios laborales, y el apoyo familiar como la menos citada.

Tabla III

Relación código y enraizamiento de la primera categoría

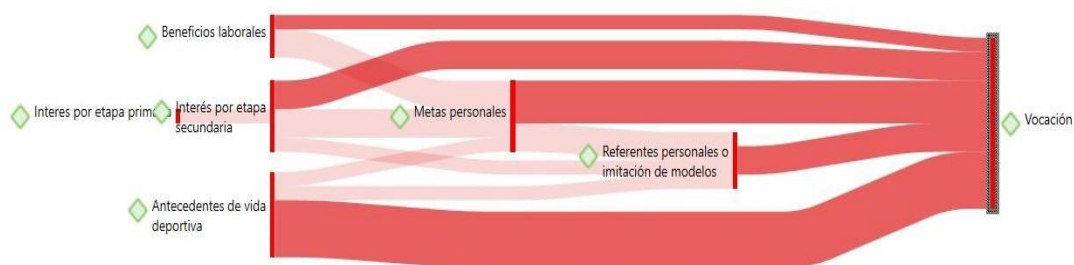
Código	Enraizamiento
Vocación	31
Metas personales	24
Beneficios laborales	16

Antecedentes de vida deportiva	13
Interés por etapa secundaria	11
Referentes personales o imitación de modelos	10
Interés por etapa primaria	2
Apoyo personal y/o familiar	1

A su vez, la figura 2 mediante el diagrama de Sankey permite detallar la coincidencia entre códigos, es decir, la coexistencia de dos o más razones o motivos para la elección docente. Resulta relevante que la mayor co-ocurrencia suceda entre la vocación y los antecedentes deportivos, seguido de vocación y metas personales; siendo también destacable que la menor co-ocurrencia se presente entre vocación y beneficios laborales.

Figura 2

Análisis de co-ocurrencia de la primera categoría



Análisis segunda categoría: Formación/Expectativas

La figura 3 presenta la red semántica de la segunda categoría de análisis con sus 11 códigos asociados, que dan respuesta a la comparación entre las expectativas de formación de los futuros profesores y la formación recibida, en la cual los participantes además de hablar sobre el máster, dejaron entrever algunas opiniones acerca de su carrera (formación de grado).

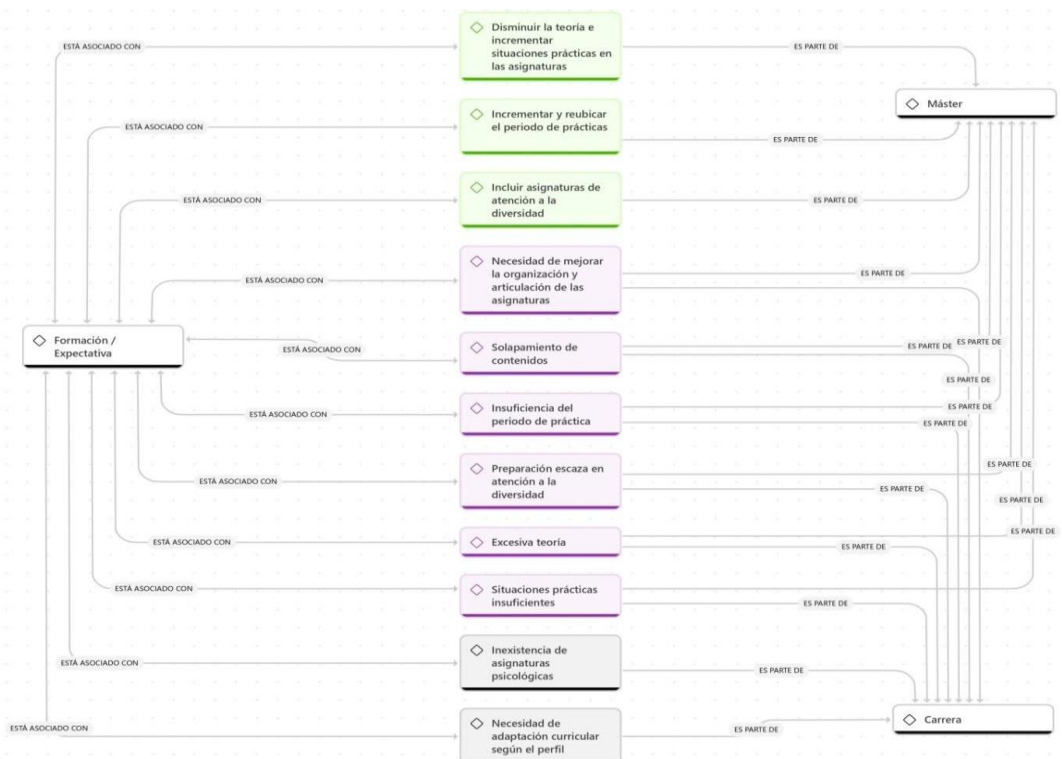
Se aclara que los códigos en color violeta hacen parte de respuestas

sobre la carrera y el máster, los dos de la parte inferior en color negro hacen parte de respuestas únicamente sobre la carrera, y los tres superiores en color verde hacen parte de respuestas sobre el máster.

También se especifica, que al estar agrupadas en esta categoría las preguntas 3 y 4 de la entrevista, algunos de los códigos manifiestan las dificultades y/o necesidades, mientras que otros corresponden a sugerencias relacionadas en mayor medida con el máster, pero también con la carrera, existiendo semejanzas entre los mismos dada su estrecha relación.

Figura 3

Red semántica de la segunda categoría



Al analizar esta categoría, la tabla IV permite observar en orden descendente el comportamiento de los códigos, indicando una alta convergencia de los participantes sobre la necesidad de mejorar la organización y articulación de las asignaturas, seguida por la demanda tanto de un incremento de situaciones prácticas dentro de las mismas, disminuyendo paralelamente la carga teórica, como por la ampliación del periodo de práctica y su reubicación temporal dentro del programa de máster.

Tabla IV

Relación código y enraizamiento de la segunda categoría

Código	Enraizamiento
Necesidad de mejorar la organización y articulación de las asignaturas	32
Disminuir la teoría e incrementar situaciones prácticas en las asignaturas	12
Incrementar y reubicar el periodo de prácticas	12
Excesiva teoría	8
Incluir asignaturas de atención a la diversidad	6
Situaciones prácticas insuficientes	6
Insuficiencia del periodo de prácticas	4
Necesidad de adaptación curricular según el perfil	3
Solapamiento de contenidos	3
Inexistencia de asignaturas psicológicas	2
Preparación escasa en atención a la diversidad	1

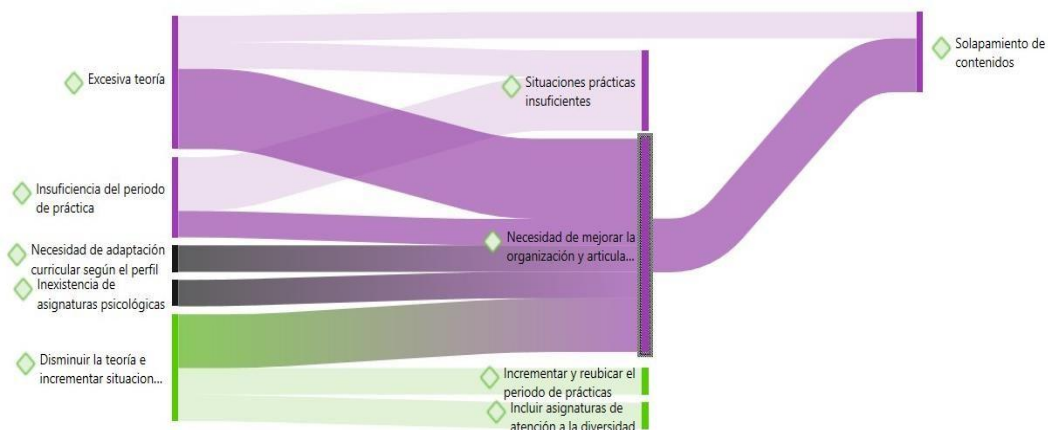
La figura 4 permite constatar a través de la co-ocurrencia de códigos, aquellos factores que van estrechamente relacionados según los participantes; los más notorios son entre la necesidad de mejorar la articulación y estructuración de las asignaturas, y el exceso de teoría sumado al solapamiento de contenidos en ambos programas de formación.

También se destaca la relación entre las situaciones prácticas que ellos

encuentran insuficientes dentro de las asignaturas, con la insuficiencia y la ubicación temporal del periodo de prácticas dentro de los institutos.

Figura 4

Análisis de co-ocurrencia de la segunda categoría



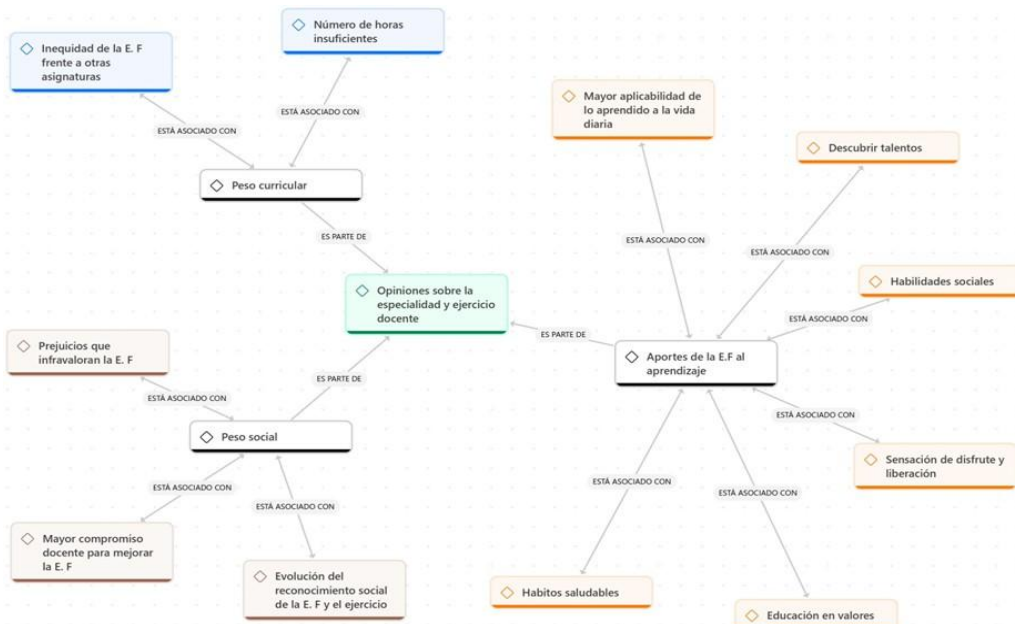
Análisis tercera categoría: Opiniones sobre la especialidad y el ejercicio docente

La tercera categoría de análisis, que describe las opiniones de los participantes sobre la especialidad y el ejercicio docente, se divide en 3 subcategorías con 11 códigos, tal y como lo muestra la red semántica en la figura 5.

La primera subcategoría habla de los aportes que según la opinión de los futuros docentes, ofrece la educación física al aprendizaje de los escolares, con 6 códigos asociados, la cual se identifica con el color naranja; la segunda, representada con el color marrón, incluye consideraciones respecto al valor social que se le da a la asignatura, apoyada en 3 códigos asociados; y la tercera, de color azul, incluye algunos factores señalados por la población sobre el peso curricular de la misma con 2 códigos relacionados.

Figura 5

Red semántica de la tercera categoría



Con respecto a la subcategoría de “Aportes de la Educación física al aprendizaje”, los participantes coincidieron en mayor medida en señalar los hábitos saludables como el principal aporte, seguido del mejoramiento de las habilidades sociales; como aspecto destacable se observa que este grupo de futuros profesores considera el descubrimiento de talentos deportivos, como un objetivo poco prioritario dentro de la educación física.

En relación a la subcategoría de “peso curricular”, los estudiantes señalaron la insuficiencia en el número de horas destinadas a la educación física y la inequidad frente a otras asignaturas, considerando el nivel de aplicabilidad de la E.F a la vida de los estudiantes.

Por último, en subcategoría de “peso social”, los futuros profesores

señalan la continuidad de prejuicios que causan la infravaloración de la asignatura; sin embargo, también expresan una evolución en el reconocimiento social tanto de la educación física como del ejercicio, que se debe entre otros factores a un mayor compromiso y cualificación de los profesionales.

Tabla V

Relación código y enraizamiento de la tercera categoría

Código	Enraizamiento
Hábitos saludables	18
Número de horas insuficientes	18
Habilidades sociales	15
Inequidad en la E.F frente a otras asignaturas	14
Prejuicios que infravaloran la E. F	13
Evolución del reconocimiento social de la E.F y el ejercicio	11
Mayor aplicabilidad de lo aprendido a la vida diaria	10
Educación en valores	5
Mayor compromiso docente para mejorar la E. F	5
Sensación de disfrute y liberación	5
Descubrir talentos	1

La figura 6 permite complementar la descripción de esta categoría a partir del análisis de co-ocurrencia entre códigos; por un lado, en la subcategoría de “aportes de la educación física al aprendizaje”, se resalta el índice de coincidencia entre los hábitos saludables y la concepción de una mayor aplicabilidad de la educación física a la vida diaria de los jóvenes como ventaja de la asignatura, seguida de la relevancia de las habilidades sociales.

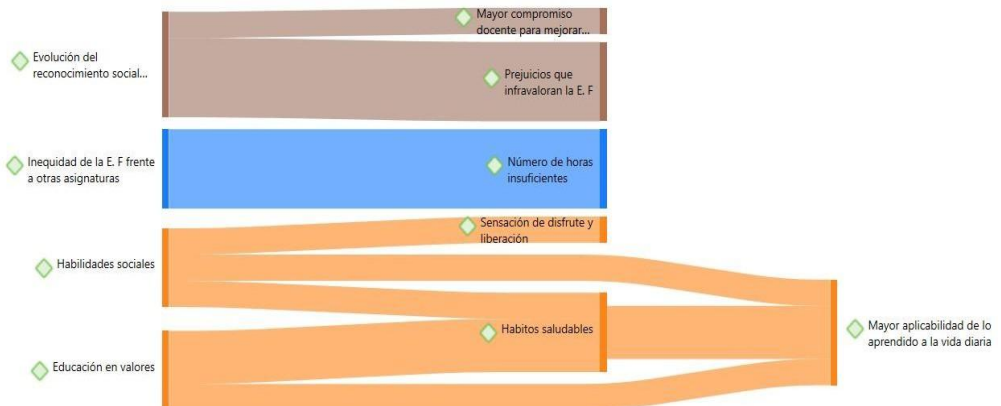
La subcategoría de “peso curricular”, tiene una marcada coincidencia entre los códigos relacionados con la inequidad de la asignatura frente a otras que históricamente han sido consideradas más importantes, y la

demanda de los aspirantes sobre la insuficiencia del número de horas destinadas en el currículo para el abordaje de los contenidos.

Por último, la categoría relacionada con el “peso social”, marca una fuerte coincidencia entre el código relacionado con la evolución en el reconocimiento de la actividad física a nivel social, dada la tendencia a la promoción de la salud y las alertas globales sobre el sedentarismo, obesidad y enfermedades asociadas, y el código que indica la continuidad de prejuicios que infravaloran la asignatura.

Figura 6

Análisis de co-ocurrencia de la tercera categoría



Discusión

Primera categoría: Motivaciones para elegir la carrera

Retomando los resultados predominantemente vocacionales que tuvo la primera categoría, es menester recordar los argumentos expuestos por Lissen (2009), quien explicaba que todo aquello que se considere prioritariamente vocacional, implica un don de servicio, procura un

sentimiento de crecimiento personal y repercute en un valor social.

En estudios previos realizados en otras universidades, la vocación también ha sido protagonista, indicando un interés genuino de los estudiantes para servir a la comunidad; la investigación de Mungarro-Matus (2023) arrojó que el 49% de sus encuestados habían elegido la carrera de educación física por aspectos vocacionales, seguido en porcentaje por aquellos con modelos ideales a imitar como sus padres.

Así mismo, Martínez-Ferreira et al. (2021) encontraron que un 46.6 % de sus estudiantes manifestaba vocación docente como principal incentivo para iniciar la carrera; en concordancia con el estudio de Montilla et al. (2018), cuyos participantes expresaron que una de las mayores ventajas que encontraban en la profesión era la satisfacción personal y la gratificación que proporciona enseñar.

Por otro lado, las metas personales preestablecidas y los beneficios laborales, también tuvieron peso en la decisión de los participantes, coincidiendo con estudios que han establecido diversas motivaciones, algunas de tipo altruista (como la vocación), las intrínsecas que implican igualmente aspectos como el clima laboral por ejemplo, y las extrínsecas que incluyen la estabilidad del empleo, el salario, las vacaciones entre otros (König y Rothland, 2012; Kyriacou y Coulthard, 2000; Sinclair, 2008).

Incluso, algunos estudios como el de Gallo et al. (2010) que comparó estudiantes de dos Universidades, al valorar los factores de elección de la carrera, detectaron: motivación por el trabajo, buen compañerismo, sueldo o remuneración y horario de trabajo, en ese mismo orden de importancia.

De igual manera, los hallazgos del estudio detallaron la coexistencia de motivos para la elección docente, estableciendo la relación más notoria entre la vocación y los antecedentes deportivos; coincidiendo con

estudios previos que señalaron como origen de la elección, experiencias antecedentes positivas tanto en la clase de educación física, como en actividad física y deporte (O “Neil et al., 2018), y una combinación entre la pasión por el deporte y el ser vocacional (Gallo et al., 2010).

También se detectó una coincidencia significativa entre metas personales y vocación; coincidiendo con estudios que detectaron niveles de correlación entre la satisfacción con la formación elegida, la planificación preestablecida y la actitud positiva hacia al futuro (Osman, 2022).

Así, todos los hallazgos en esta categoría, indican un peso motivacional importante en la mayoría de los participantes, señalando además de un interés genuino en la profesión, motivos extrínsecos relevantes que les sirven de apoyo durante la ruta de acceso a la misma.

Segunda categoría: Formación/Expectativas

En esta categoría, los resultados fueron contundentes respecto a la necesidad de mejorar la organización y estructuración de las asignaturas, la cual se complementa con las quejas por el exceso de teoría y la escasez de situaciones prácticas; en conjunto con la necesidad de reubicar y ampliar el periodo de práctica en los institutos.

Estas opiniones coinciden significativamente con investigaciones anteriores, en que la mayor parte de los estudiantes (89.1%) manifestaron insatisfacción con respecto al cumplimiento de sus expectativas con el máster (Zagalaz et al., 2011); una distancia muchas veces generada por la didáctica y situaciones prácticas adaptadas a la edad que ellos esperaban, en contraste con los contenidos que realmente ofreció el programa (Cachón-Zagalaz et al., 2020).

En concordancia, algunas investigaciones también han señalado, la demanda de los futuros profesores, por una formación mucho más actualizada y práctica (Hortigüela-Alcalá et al., 2020); lo que sucede no sólo en educación física, ya que Martínez et al. (2019), en su investigación con aspirantes de otras especialidades, describieron la

demanda de conocimientos prioritariamente didácticos, y una base teórico-práctica útil en torno al ejercicio docente.

Por otro lado, se detectaron dos correlaciones importantes, la primera entre la necesidad de mejorar la articulación de las asignaturas y la teoría excesiva junto al solapamiento de contenidos; y la segunda entre la insuficiencia de situaciones prácticas dentro de las asignaturas y un periodo de prácticas con un tiempo muy limitado y una ubicación temporal errónea.

Estos hallazgos coinciden con estudios que han hecho evidente la demanda de un perfil competencial más enfocado a la gestión del aula, manejo de situaciones conflictivas y atención a la diversidad de necesidades dentro del grupo clase, entre otros aspectos (Martínez-Ferreira et al., 2021). Adicionalmente, se ha demostrado una alta convergencia de opiniones, respecto a la necesidad de ampliar el periodo prácticas (Manso y Martín, 2014);

Cabe resaltar, que el máster del profesorado es producto del Modelo consecutivo adoptado por España y otros países de Europa, que consiste en la adquisición de una formación disciplinar para luego realizar una formación didáctico-pedagógica, que corresponde al máster del profesorado, y una de las limitaciones que se han reconocido a nivel investigativo es la parquedad del periodo práctico, que conlleva la realización del mismo en un curso académico (Martínez-Ferreira et al., 2021).

Tercera categoría: Opiniones sobre la especialidad y el ejercicio docente

Los aspirantes coinciden en señalar los hábitos saludables como una prioridad de formación, seguido de las habilidades sociales, además de considerar como ventaja de la especialidad, la aplicabilidad de los contenidos en la vida diaria de los escolares.

Además, la opinión más común entre los aspirantes a nivel social, es la continuidad de prejuicios que generan una posición infravalorada de la educación física; aunque también indican una tendencia orientada al reconocimiento de la actividad física y el deporte en términos de salud, y un mayor compromiso y cualificación de los profesionales que la imparten.

A nivel curricular, coinciden en señalar la insuficiencia de horas, seguido de la inequidad frente a otras asignaturas, especialmente las troncales, alegando que el valor de la asignatura en términos de salud, debería igualar en importancia a las otras áreas y seguir el ejemplo de otras comunidades que están velando por el fortalecimiento de la misma.

Se resaltan las correlaciones encontradas entre el enfoque en hábitos saludables y la concepción de una mayor aplicabilidad de la educación física a la vida diaria, seguida de la relevancia que otorgaron a las habilidades sociales.

los hallazgos en esta categoría, contrastan con la literatura que ha venido señalando un perfil de los aspirantes de educación física más enfocado en objetivos de salud, y más comprometido con sus conocimientos profesionales, con su formación y con el prestigio de la asignatura (Osman, 2022).

Puntualizando, Serrano y Pontes (2015), en su investigación, señalaron como competencias profesionales más relevantes desde la opinión de los candidatos, todas aquellas que incluyan estrategias que les permitan promover la capacidad de esfuerzo, autonomía y colaboración, y contribuir significativamente a sus habilidades sociales (Hortigüela-Alcalá et al., 2020).

Conclusiones

A partir de los hallazgos y en consonancia con los objetivos de la investigación, se establecen las siguientes conclusiones. Los participantes señalan como motivaciones principales para la elección de la profesión docente, aquellas relacionadas con la vocación, la cual se asoció significativamente con antecedentes de vida deportiva, con el logro de metas preestablecidas, y con los beneficios o posibilidades laborales que ofrece este oficio.

En cuanto a la articulación entre las expectativas iniciales respecto a la formación recibida en el máster del profesorado, la mayor discrepancia se encuentra en la falta de situaciones prácticas dentro de las asignaturas, y un periodo de prácticas insuficiente en los centros educativos; en adición, se quejan de la excesiva teoría y la poca aplicabilidad de la misma en la realidad educativa, y particularmente de la inadecuada organización y estructuración de las asignaturas dentro del programa; en menor medida también manifiestan la inexistencia de contenidos relacionados con atención a la diversidad.

Respecto a las opiniones o la percepción de los participantes sobre su especialidad y los aportes de la misma al aprendizaje de los estudiantes, los futuros docentes concuerdan en tener objetivos de enseñanza relacionados con hábitos saludables, transmisión de valores y mejoramiento de las relaciones sociales, los cuales superan en importancia a los aspectos propios del deporte.

En complemento, los participantes opinan que dentro de la comunidad educativa se infravalora la especialidad, debido a prejuicios que se mantienen y que afectan el prestigio de la misma; sin embargo, aducen que socialmente hay una tendencia a mejorar y reconocer el valor de la actividad física y el ejercicio, y un mejoramiento notable de la preparación y compromiso de los profesionales.

Conjuntamente, demandan que se equipare la educación física en importancia al resto de las asignaturas, y que se traduzca en un mayor número de horas dentro del currículo, debido a la insuficiencia de tiempo para orientar contenidos relevantes para el desarrollo integral de los jóvenes, argumentando que, en términos de aplicabilidad del aprendizaje a la vida diaria, esta asignatura supera en gran medida a muchas otras con mayor peso curricular.

Finalmente, se sugiere estudiar la posibilidad de realizar una adaptación curricular de acuerdo al perfil del estudiante desde la formación de grado, que permita optar por una vía de acuerdo a sus intereses, ya sea profundizar en educación, entrenamiento o cualquier otra de las posibles salidas profesionales.

Como contribuciones principales al máster del profesorado de la Universidad de Murcia, se sugiere mejorar la organización y estructuración de las asignaturas del mismo, evitando solapamiento de contenidos y priorizando situaciones prácticas por encima de los contenidos teóricos; aumentar el periodo de prácticas y reubicarlo en el espacio temporal; e incluir contenidos relacionados con atención a la diversidad.

Referencias

- Cachón-Zagalaz, J., Sánchez-Zafra, M., Sanabrias-Moreno, D., y Zagalaz-Sánchez, M. L. (2020). Análisis de las expectativas de los estudiantes del Grado de Educación Primaria sobre la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34 (1), 11-28. DOI:10.47553/RIFOP.V34I1.75412.
- Cardona, M. E., Carmona, J. A., Arias-Gil, V. (2022). Percepciones y expectativas profesionales en estudiantes de Licenciatura en Física. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 51, 135-152.

<https://doi.org/10.17227/ted.num51-11988>.

- Esteve, O., y Alsina, A. (2024). *Hacia una formación transformadora de docentes. Estrategias eficaces para formadores*. Narcea, S.A de Ediciones Madrid. E-book: ISBN: 9788427731240
- Gallo, C., González, C., y Salinero J.J. (2010). Comparison of the motivations, perceptions and futures expectations between physical activity and sport 's science students of Camilo José Cela (Spain) and Hertfordshire University (Engalnd). *Journal of Sport and Health Research*, 2(3), 253-260.
- González-Calvo, G., Gerdin, G., Philpot, R., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Wanting to become PE teachers in Spain: connections between previous experiences and particular beliefs about school Physical Education and the development of professional teacher identities. *Sport, Education and Society*, 26(8), 931–944. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1812563>
- Gómez, M.I., Cano, M.A., y Torregrosa, M.S. (2020). *Manual para investigar en Educación*. Narcea.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill
- Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., y Pérez-Pueyo, Á. (2020). ¿Por qué quiero ser profesor de Educación Física? Análisis del cambio de percepción durante la formación universitaria y los primeros años de la carrera docente. *Movimento*, 26, E26014. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93430>
- König, J. & Rothland, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315. DOI:10.1080/1359866X.2012.700045
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates" views of teaching

as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126. DOI:10.1080/02607470050127036

Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/47068>

Manso, J. & Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria: estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-258>

Martínez-Ferreira, J. M., Miguel-Revilla, D., y Sánchez-Agustí, M. (2021). Un camino iniciado y parcialmente recorrido: concepciones y expectativas de los futuros docentes sobre el Máster en Profesor de Educación Secundaria una década después. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 35 (2): 96.
<https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.88539>

Martínez, R., López, A. B., & González, I. (2019). Valoración de las expectativas de formación en el Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Geografía e Historia. En Hortas, M. J., Dias, A., & De-Alba, N. (Coord.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*. AUPDCS – ESE/PL.

Melief, K. Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, K. Melief y A. Alsina, *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp.19-37). Barcelona: Octaedro.

Montilla-Coronad, M. del V. C., Maraver-López P., Romero-Oliva, C., & Martín-Montilla, A. (2018). Análisis de las expectativas del profesorado novel sobre su futura labor docente. *Aula Abierta*, 47(2), 185–192. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.185-192>

Mungarro-Matus, J. E. (2023). Motivaciones profesionales y expectativas

laborales en estudiantes de Licenciatura en Educación Física del noroeste de México. *Ibero- American Journal of Education & Society Research*, 4(1), 31-39. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v4i1.650>

Muñoz-Fernández, G.A.; Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XX1*, 22 (1), 71-92. [https://doi: 10.5944/educXX1.20007](https://doi.org/10.5944/educXX1.20007)

O'neil, K., Richards, K., y Andrew, R. (2018). Breaking from Traditionalism: Strategies for the Recruitment of Physical Education Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89 (2), 34-41. DOI:10.1080/07303084.2017.1404511

Osman, P. (2022). El efecto de la satisfacción académica en las actitudes hacia el futuro y la profesión docente: candidatos a profesores de educación física y deportes. *Revista EDaPECI*, 21 (3), 79-87. <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2021.21.316186.79-87>

Pontes, A., Ariza, L. y Del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2 (2), 131-142. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2877/131-142.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Selfdetermination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Serrano, R. & Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.203471>

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and

commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.
<https://doi.org/10.1080/13598660801971658>

Spittle S, Spittle M, Encel, K and Itoh, S. (2022). Confidence and motivation to teach primary physical education: A survey of specialist primary physical education pre- service teachers in Australia. *Front. Educ.* 7:1061099. doi: 10.3389/feduc.2022.1061099

Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A., & Van Petegem, P. (2014). Clustering teachers' motivations for teaching. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 644–656.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901953>

Zagalaz, M. L., Molero, D., Campoy, T. J., & Cachón, J. (2011). Las expectativas depositadas en el máster de Educación Secundaria por los futuros docentes durante su formación inicial. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 19-34.
<http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/112>

Declaraciones éticas y de transparencia

Conflicto de intereses: La autora declara no tener conflictos de intereses.

Financiación: No se recibió financiación externa para la realización de este estudio.

Disponibilidad de los datos: Los datos que sustentan los hallazgos de esta investigación están disponibles previa solicitud razonable a la autora de correspondencia.