



Universidade de Lisboa
Faculdade de Motricidade Humana



Percepciones de los Formadores Profesores y de los Estudiantes de Educación Física de las Universidades Públicas de México

Disertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação na especialidade de Formação de Formadores

Orientador: Profesor Doctor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Júri:

Presidente

Reitor da Universidade de Lisboa

Vogais

Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Professor Catedrático Aposentado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Professor Catedrático. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor Miguel Angel González Valeiro

Professor Associado. Departamento de Educação Física e Desportiva da Universidade da Corunha (Espanha)

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professor Associado. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Doutor César Augusto Moreira de Sá

Professor Adjunto. Escola Superior de Educação do Instituto de Viana do Castelo

Martín Francisco González Villalobos
Dezembro 2016

**DECLARACIÓN DE REPRODUCCIÓN DE LA TESIS DECLARAÇÃO
DE REPRODUÇÃO DA TESE**

Nombre: Martín Francisco González Villalobos

Dirección electrónica: martinv@cucs.udg.mx

Título: Percepciones de los Formadores de Profesores y de los Estudiantes de
Educación Física de la Universidades Públicas de México

Orientador: Profesor Doctor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

Año de conclusión: 2015

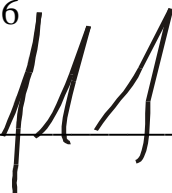
Doctorado: Ciencias da Educação en la Especialidad de Formación de
Formadores

Se autoriza la reproducción parcial de este trabajo únicamente para efectos de
investigación, mediante declaración escrita del interesado, que a tal se
compromete.

Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa

Cruz Quebrada, 09/12/2016

Assinatura _____

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping letters that appear to be 'M' and 'A', written over a horizontal line.

AGRADECIMENTOS

Un agradecimiento especial para mi orientador Profesor Doctor Francisco Carreiro da Costa, por la confianza que desde un inicio tuvo en mí, por la excelencia de su orientación pero sobre todo por su amistad, por su generosidad y por su paciencia.

A mi familia, a mi esposa Ana Isabel y a mi hija Quiané, un agradecimiento profundo por su amor, por su apoyo y por su comprensión, y con una disculpa por las horas de compañía que les quité. A los directores y los coordinadores de los programas educativos de las universidades públicas de México que conforman la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF); así como a los profesores y a los estudiantes de dichos programas, ya que sin su desinteresada colaboración este estudio no hubiera sido posible.

A la Universidad de Guadalajara por su autorización para emprender este doctorado y por su apoyo en mi ausencia. Especialmente a mi amigo y compañero, el Doctor Juan Ricardo López y Taylor, referente invaluable en mi desarrollo profesional y personal.

A la Faculdade de Motrididade Humana y a la Universidad de Lisboa, pero especialmente a los Profesores Doctores José Alves Diniz y Carlos Neto, por su apoyo constante, así como a los Doctores Adilson Passos da Costa Marques y João Filipe da Silva Figueira Martins, por su ayuda y por su amistad.

Este trabajo fue apoyado por la Fundación para la Ciencia y la Tecnología a través de la atribución de una Bolsa Individual de Doctorado, con la referencia SFRH/BD/46412/2008.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar, à luz da teoria da socialização ocupacional, as percepções que os formadores de professores de educação física, têm sobre as questões estruturais da educação física enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar e analisar a maneira como essas percepções podem influenciar os conhecimentos, as percepções e os processos de pensamento dos estudantes candidatos a professores. O estudo envolveu 202 formadores de professores e 572 estudantes do último ano de estudo, de 12 programas de formação em educação física, pertencente a universidades públicas do México. A informação foi recolhida através de questionários com perguntas de resposta fechada e aberta. Os dados foram tratados com recurso à estatística descritiva e à classificação automática (análise de agrupamento), e para as questões de resposta aberta utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Para os formadores, o principal objetivo da educação física é promover o gosto pela prática regular de atividades físicas e garantir a compreensão de sua importância como fator de saúde. Os estudantes valorizaram em primeira ordem os objetivos relacionados com o desenvolvimento motor e / ou desenvolvimento das capacidades condicionais e de coordenação. Os formadores e os estudantes reconheceram que o bom professor de educação física deve possuir uma vasta gama de competências, mas os formadores valorizaram mais a prática profissional de acordo com princípios éticos e morais, enquanto que os estudantes destacaram a competência científica e pedagógica. No geral, pouco mais da metade dos professores universitários consideraram que a formação de professores em educação física nas universidades mexicanas era boa ou muito boa. Porém, 40% dos formadores indicaram que a qualidade da formação prestada não é suficiente, pelo que a consideramos como fraca ou reduzida. Três quartos dos estudantes perceberam-se como preparados para assumir as funções de professor de educação física. Os dados são notáveis, especialmente porque a imagem que eles têm dos programas de formação dos professores de educação física, em várias das suas dimensões formativas, foram mencionados e criticados pontualmente, e por vezes severamente.

Palavras-chave: Socialização ocupacional, percepções, crenças, formação de professores, Educação Física no México.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze, in light of the theory of occupational socialization, the physical education teacher educators' perceptions have on the structural issues of physical education as compulsory subject in the school curriculum and analyze the way these perceptions may influence perceptions, knowledge and thought processes of students teacher candidates. The study involved 202 teachers and 572 students of the last grade, belonging to Physical Education Teacher Education from 12 public universities in Mexico. The information was collected through questionnaires with closed and open questions. The data were treated with descriptive statistics resources and the automatic classification (cluster analysis) as well as was for open questions the content analysis technique was used. For physical education teacher's educators, the main purpose of physical education is to promote a taste for the regular practice of physical activities and ensure understanding of its importance as a health factor. Students value first order related to motor development and / or development of conditional and coordination abilities. Both, teacher educators and students recognize that good PE teacher must possess a wide range of skills, but the most prominent for teacher educators is that concerning the performance in accordance with ethical and moral principles, while students note that scientific and pedagogical competence. Overall, slightly more than half of teacher educators tend to consider physical education teacher education in mexican universities as good or very good. Although there is a percentage of 40% who believe that the quality of the teacher education provided is not sufficient, so they assess as fair or weak. Three-quarters of students have a perception of themselves as teachers prepared for Physical Education. The data is noteworthy, especially because the image they have of the program in several of his formative dimensions, which have been mentioned and criticized in a timely manner and sometimes severely.

Keywords: Occupational Socialization, perceptions, beliefs, teacher education, physical education in Mexico.

ÍNDICE GENERAL.....	VII
LISTA DE GRÁFICOS.....	X
LISTA DE TABLAS.....	X
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. OBJETO DE ESTUDIO.....	6
1. Planteamiento del problema.....	6
2. Objetivos del estudio.....	14
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	16
1. La Educación Superior en México.....	22
1.1. Programas educativos para la formación de profesores de Educación Física	
1.1.1. Programas educativos no universitarios.....	23
1.1.2. Programas educativos de universidades públicas.....	27
2. La Socialización Ocupacional.....	37
2.1. El Proceso de Socialización.....	37
2.2. La Socialización Ocupacional en la Educación Física.....	38
2.2.1. Socialización anterior a la entrada a la educación superior. Socialización anticipatoria.....	47
2.2.2. La elección de la carrera profesional docente. Reclutamiento.....	49
2.2.3. Socialización durante los estudios universitarios. Socialización Profesional.....	57
2.2.4. El Periodo de Prácticas Docentes.....	62
2.2.5. Socialización organizacional. Fase del ejercicio profesional.....	69
3. Formadores de Profesores.....	74
3.1. Lo que dice la investigación sobre los formadores de profesores en general y de EF en particular.....	77
3.2. ¿Cómo se incorporan a la universidad los formadores de profesores?	78
3.3. La socialización de los formadores de profesores en sus instituciones de trabajo...	81
3.4. La identidad profesional y el trabajo de los formadores de profesores.....	84
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	94
1. Encuadre del estudio.....	94
2. Contextualización del estudio.....	99
2.1. Las Universidades participantes.....	101
2.2. Los Formadores de Profesores.....	101
2.3. Los Estudiantes.....	104
3. Descripción y Operacionalización de las variables.....	105
4. Recolección de los datos y Procedimientos empleados.....	107
4.1. Los cuestionarios.....	108
4.1.1. Estructura de los cuestionarios.....	111
4.1.2. Condiciones de aplicación de los cuestionarios.....	116
4.2. La entrevista.....	117
4.2.1. Estructura de la entrevista y sus condiciones de realización.....	119
5. Análisis y procesamiento de los datos.....	120
5.1. Procesamiento de los datos cuantitativos de los cuestionarios.....	120
5.2. Procedimientos utilizados en el análisis de las respuestas.....	120
5.2.1. Análisis de contenido.....	120

5.2.2. Etapas cubiertas en el análisis de contenido.....	121
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	123
1. Caracterización biográfica.....	124
1.1. Caracterización profesional de los formadores de profesores.....	125
1.1.1. Grados académicos.....	125
1.1.2. Esfuerzo de mejoramiento académico.....	128
1.1.3. Años de servicio en la docencia universitaria.....	129
1.1.4. Tipo de contratación.....	130
1.1.5. Categoría profesional.....	131
1.1.6. Carga horaria de trabajo.....	132
1.1.7. Artículos publicados.....	133
1.1.8. Áreas de enseñanza de los formadores.....	133
1.1.9. Institución en la que se obtuvo el último grado académico.....	134
1.1.10 Docencia en la Educación básica.....	135
1.2. Caracterización social.....	136
1.2.1. Orígenes socioeducativos.....	137
1.2.2. Orígenes socioprofesionales.....	138
1.2.3. Elección de estudios y de universidad.....	141
1.3. Experiencias anteriores y presentes en la enseñanza de la Educación Física y el Deporte.....	142
1.3.1. Experiencias anteriores.....	143
1.3.2 Experiencias de enseñanza actuales en la EF y en el entrenamiento.....	144
1.3.3 Práctica deportiva anterior.....	146
1.3.4. Práctica deportiva actual.....	148
2. Percepciones sobre la EF en la educación básica y media superior.....	152
2.1. Imágenes retenidas.....	153
2.1.1. Autoconcepto de alumno en la educación básica y media superior.....	153
2.1.2. Clasificación de la EF y los motivos que justifican esa percepción.....	154
2.1.2.1 Etapas escolares en que los formadores tuvieron la asignatura de EF.....	155
2.1.2.2 Clasificación de la Educación Física.....	156
2.1.2.3 Grado de importancia que se atribuye a los factores que justifican la opinión sobre la experiencia pasada en EF escolar.....	158
2.1.3 Características de los profesores de educación física que más los influenciaron en la educación básica y media.....	161
2.2 Concepciones actuales.....	168
2.2.1 Finalidades de la Educación física escolar.....	167
2.2.2 Concepto de “buen profesor” de Educación Física.....	174
2.2.3 Concepto de alumno con éxito en Educación Física.....	180
3. Percepciones sobre la formación inicial de los profesores.....	185
3.1. Imágenes retenidas.....	186
3.1.1 Características de los profesores que más los marcaron durante los estudios de licenciatura.....	186
3.1.2 Aspectos positivos y negativos que destacan de la licenciatura a la que asistieron.....	188
3.1.2.1 Apreciación global de la licenciatura.....	188
3.1.2.2 Aspectos positivos y negativos de la licenciatura.....	188
3.2 Concepciones actuales.....	192
3.2.1 Motivos de ingreso a la licenciatura de EF.....	192
3.2.2 Motivos de ingreso como profesores de Educación Superior /Formadores de profesores.....	196
3.2.3 Profesión deseada al finalizar la licenciatura.....	198

3.2.4 Motivos para la elección de la profesión.....	199
3.2.5 Concepto de buen profesor de Educación Superior / Formador de Profesores.....	204
3.2.6 Concepto de estudiante con éxito en la Educación Superior /Formación inicial en EF.....	207
3.2.7 Condiciones y factores positivos y negativos que pueden influenciar la adquisición de conocimientos, competencias y concepciones por los estudiantes durante sus estudios de la licenciatura en EF.....	212
3.2.8 Aspectos más influyentes y con mayor impacto en las concepciones, en los comportamientos y en las prácticas formativas que actualmente poseen sobre la EF y la profesión de profesor.....	215
3.2.9 Finalidades que deben orientar una licenciatura de formación de profesores en EF.....	221
3.2.10 Grado de importancia atribuido a las áreas disciplinares en la formación inicial..	224
4. Concepciones sobre la licenciatura en EF de su institución.....	227
4.1 Opinión sobre la licenciatura en la que enseñan / en la que estudian.....	228
4.2 Aspectos positivos y negativos que destacan de la licenciatura.....	237
4.2.1 Apreciación global de la licenciatura.....	238
4.2.2 Aspectos positivos y negativos de la licenciatura que cursan.....	237
4.3 Sentimiento de preparación profesional.....	243
4.3.1 Apreciación global de la preparación para ser profesor de EF y las razones.....	243
4.4 Opinión sobre la formación de profesores de Educación Física en México.....	246
4.4.1 Apreciación global.....	247
4.4.2 Razones aducidas.....	248
4.5 Expectativas Profesionales.....	254
5. Análisis por conglomerados (cluster analysis).....	257
5.1 Género.....	258
5.2 Institución.....	260
5.3 Formación inicial.....	272
5.4 Área disciplinar en la que enseña.....	274
5.5 Docencia en educación superior y en educación básica.....	276
5.6 Primera opción de estudios de licenciatura.....	278
5.7 Experiencias anteriores en la enseñanza de la EF y del deporte.....	280
5.8 Enseñanza de la EF y el deporte, después de concluir la licenciatura.....	284
5.9 Imágenes retenidas de la EF escolar.....	286
5.10 Satisfacción por la formación recibida.....	293
5.11 Opinión sobre la formación de profesores de EF en México.....	294
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	299
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	357
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	371
ANEXOS.....	391

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frecuencias de las respuestas de los formadores, sobre las características positivas de los profesores de EF que más los influenciaron cuando fueron alumnos en educación básica y media.....	163
Gráfico 2 - Frecuencias de las respuestas sobre las características negativas de los profesores de EF que más influenciaron a los formadores en la educación básica y media.....	164
Gráfico 3 - Frecuencias de las respuestas sobre los aspectos negativos que los formadores más destacan de sus estudios de licenciatura.....	191
Gráfico 4 - Frecuencias de las respuestas de los formadores sobre sus motivos de ingreso a una licenciatura en EF.....	193
Gráfico 5 - Frecuencias de las respuestas de los estudiantes sobre los motivos de ingreso a una licenciatura en EF.....	193
Gráfico 6 – frecuencias de las respuestas de los formadores sobre los motivos de ingreso a la educación superior como formador de profesores de EF.....	196

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Programas Formativos en Educación Física en las universidades públicas de México y su año de creación.....	32
Tabla 2 - Distribución de la muestra de los formadores por los estudios realizados en su formación inicial de licenciatura, el género y la edad.....	103
Tabla 3 - Distribución de la muestra de los formadores por cada una de las universidades públicas participantes, en función de la formación inicial de licenciatura.....	103
Tabla 4 - Distribución, cantidad y porcentajes de los estudiantes de cada institución...	104
Tabla 5 - Operacionalización de las variables del estudio.....	106
Tabla 6 - Formadores según su área de estudios de licenciatura.....	126
Tabla 7 - Programas de licenciatura en el área de EF o afines, cursados por los formadores.....	126
Tabla 8 - Programas de licenciatura distintos al área de EF.....	126
Tabla 9 - Máximos grados académicos de los formadores.....	128
Tabla 10 - Formadores con posgrado por área de estudios.....	128
Tabla 11 - Formadores que se encuentran realizando estudios de posgrado, con relación al área de conocimiento.....	128
Tabla 12 - Años de servicio de los formadores en la educación superior.....	129
Tabla 13 - Tipo de contratación de los formadores.....	130
Tabla 14 - Régimen de contratación de los formadores; frecuencias y porcentajes...	131
Tabla 15 - Régimen de servicio y promedio de horas de trabajo semanal.....	132
Tabla 16 - Área disciplinar en la que imparten su enseñanza los formadores.....	134
Tabla 17 - Formadores que además de enseñar en educación superior, lo hacen en	

educación básica.....	
Tabla 18 – Escolaridad de los padres y madres de los estudiantes.....	138
Tabla 19 - Ocupación de los padres de los estudiantes.....	139
Tabla 20 - Ocupación de las madres de los estudiantes.....	139
Tabla 21 - Primera opción de los estudiantes al elegir la licenciatura y la universidad.	141
Tabla 22 - Formadores con experiencias de enseñanza en la EF y/o el deporte antes de concluir su licenciatura.....	143
Tabla 23 - Estudiantes que antes de ingresar a su licenciatura enseñaron EF o deporte	143
Tabla 24 - Formadores que después de concluir su licenciatura fueron profesores de EF en alguna escuela.....	145
Tabla 25 - Formadores que han sido entrenadores de alguna disciplina deportiva o lo son en la actualidad.....	145
Tabla 26 - Estudiantes que actualmente son profesores de EF o entrenadores deportivos.....	146
Tabla 27 - Práctica deportiva de los formadores antes de concluir su licenciatura.....	147
Tabla 28 - Ámbito en que los formadores practicaron deporte antes de concluir su licenciatura.....	147
Tabla 29 - Estudiantes que practicaron algún deporte antes de ingresar a su licenciatura.....	148
Tabla 30 - Ámbito en que los estudiantes practicaron deporte antes de ingresar a su licenciatura.....	148
Tabla 31 - Formadores que practican regularmente actividad física o deporte.....	148
Tabla 32 - Actividad física o deporte que los formadores dicen practicar.....	149
Tabla 33 - Número de veces por semana que los formadores dicen practicar.....	149
Tabla 34 - Duración de cada sesión de práctica de los formadores.....	150
Tabla 35 - Estudiantes que practican regularmente actividad física o deporte.....	150
Tabla 36 - Actividad física o deporte que los estudiantes mencionan practicar.....	151
Tabla 37 - Número de veces que los estudiantes dicen practicar por semana.....	151
Tabla 38 - Duración de cada sesión realizada por los estudiantes.....	152
Tabla 39 - Autoconcepto de los formadores como alumnos de educación en general y de educación física en particular.....	153
Tabla 40 - Autoconcepto de los estudiantes como alumnos de educación en general y de educación física en particular.....	153
Tabla 41 - Niveles escolares en los que lo formadores tuvieron EF.....	155
Tabla 42 - Clasificación que hacen los formadores y los estudiantes de la EF en las escuelas a las que asistieron.....	156
Tabla 43 - Grado de importancia que los formadores atribuyen a los factores que justifican su opinión sobre la EF escolar.....	159
Tabla 44 - Grado de importancia que los estudiantes atribuyen a los factores que justifican su opinión sobre la EF escolar.....	160

Tabla 45 - Frecuencias y porcentajes del total de respuestas de los formadores sobre las características (positivas y/o negativas) de los profesores de EF que más influenciaron en la educación básica y media.....	163
Tabla 46 - Frecuencias y porcentajes del total de respuestas de los estudiantes sobre las características (positivas y negativas) de los profesores de EF que más influenciaron en la educación básica y media.....	166
Tabla 47 - Grado de importancia que los formadores le atribuyen a las finalidades de la Educación Física en el currículo escolar.....	169
Tabla 48 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre las finalidades de la EF escolar.....	172
Tabla 49 - Frecuencias y porcentajes sobre el grado de importancia de las competencias asociadas al Profesor de Educación Física, clasificadas por los formadores.....	175
Tabla 50 - Categorización, frecuencias y porcentaje de las respuestas de los estudiantes sobre el concepto de “buen profesor” de EF.....	177
Tabla 51 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los formadores sobre lo que es un alumno con éxito en EF.....	180
Tabla 52 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre lo que es un alumno con éxito en EF.....	185
Tabla 53 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los formadores sobre los profesores que más los marcaron en sus estudios de licenciatura.....	187
Tabla 54 - Apreciación global que los formadores hacen sobre sus estudios de licenciatura.....	188
Tabla 55 - Caracterización, frecuencias y porcentajes de las respuestas sobre los aspectos positivos que los formadores más destacan de sus estudios de licenciatura.....	189
Tabla 56 - Caracterización de los aspectos negativos que los formadores más destacan de sus estudios de licenciatura.....	191
Tabla 57- Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores y de los estudiantes, respecto a los motivos de ingreso a la licenciatura en EF.....	194
Tabla 58- Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores, respecto a los motivos para convertirse en profesor de educación superior.....	197
Tabla 59 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes, respecto a la profesión que desean desempeñar al finalizar sus estudios.....	200
Tabla 60 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes, respecto a los motivos para la elección de su profesión al finalizar la licenciatura.....	202
Tabla 61 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores, relativos al concepto de “buen” profesor de educación superior/formador de formadores.....	205

Tabla 62 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes, relativos al concepto de “buen” profesor de educación superior/formador de formadores.....	207
Tabla 63 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores, relativos al concepto de un estudiante con éxito al concluir su licenciatura en EF.....	207
Tabla 64 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes, relativos al concepto de un estudiante con éxito al concluir su licenciatura en EF.....	210
Tabla 65 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores, sobre los factores positivos y negativos que pueden influenciar la adquisición de conocimientos y competencias en la licenciatura de EF.....	214
Tabla 66 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores sobre los aspectos que más influyeron y mayor impacto tuvieron en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor....	216
Tabla 67 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes sobre los aspectos que más influyeron y mayor impacto tuvieron en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor....	218
Tabla 68 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores sobre los las finalidades que deben orientar un curso de licenciatura en formación de profesores de Educación Física.....	222
Tabla 69 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores sobre el grado de importancia que atribuyen a las áreas disciplinares o de estudio en la formación de los estudiantes de la licenciatura en EF.....	225
Tabla 70 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes sobre el grado de importancia que atribuyen a las áreas disciplinares o de estudio en su formación en EF.....	226
Tabla 71 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las opiniones que tienen los formadores sobre un conjunto variado de factores que se relacionan con la licenciatura de EF en la que enseñan.....	229
Tabla 72 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las opiniones que tienen los estudiantes sobre un conjunto variado de factores que se relacionan con la licenciatura de EF que cursan.....	234
Tabla 73 - Frecuencias y porcentajes de la apreciación global que los estudiantes tienen sobre la licenciatura de EF que cursan o que cursaron.....	238
Tabla 74 - Categorización, frecuencias y porcentajes de los aspectos positivos y negativos que los estudiantes destacan sobre la licenciatura de EF que cursan o que cursaron.....	239
Tabla 75 - Caracterización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre su sentimiento positivo de preparación para ser profesores de EF....	243
Tabla 76 - Caracterización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre su bajo sentimiento de preparación para ser profesores de EF.....	245

Tabla 77 - Clasificación, frecuencias y porcentajes de respuestas de los formadores relativas a su opinión sobre la actual formación de Profesores de Educación Física en las universidades públicas de México.....	247
Tabla 78 - Clasificación, frecuencias y porcentajes de respuestas de los formadores relativas a las razones que aducen sobre su clasificación de los programas formativos de EF en México.....	248
Tabla 79 - Caracterización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre las expectativas que tienen de su futura profesión.....	255
Tabla 80 - Caracterización de los formadores por su género.....	258
Tabla 81 - Caracterización de los estudiantes por su género.....	259
Tabla 82 - Caracterización de los formadores por la institución en la que enseñan.....	260
Tabla 83 - Caracterización de los estudiantes por la institución en la que estudian.....	270
Tabla 84 - Caracterización de los profesores universitarios, según su formación inicial.....	273
Tabla 85 - Caracterización los formadores de acuerdo a las áreas disciplinares en las que enseñan.....	275
Tabla 86 - Caracterización de los formadores que enseñan solo en la universidad y quienes los hacen también en básica.....	277
Tabla 87 - Caracterización de los estudiantes según si la licenciatura en la que estudian fue su primera opción o no.....	279
Tabla 88 - Caracterización de los formadores con (o sin) experiencias previas en la enseñanza de EF o el deporte, antes de concluir la licenciatura.....	281
Tabla 89 - Caracterización de los estudiantes con (o sin) experiencias previas en la enseñanza de EF o el deporte, antes del ingreso a sus estudios en la licenciatura en EF.....	283
Tabla 90 - Caracterización de los formadores con (o sin) experiencias en la enseñanza de EF o el deporte, después de concluir sus estudios de licenciatura.....	284
Tabla 91 - Caracterización de los estudiantes que actualmente son profesores de EF...	286
Tabla 92 - Caracterización de la asignatura de EF que los formadores tuvieron como alumnos de educación básica o media.....	290
Tabla 93 - Caracterización de la asignatura de EF que los estudiantes de la licenciatura en EF, tuvieron como alumnos de educación básica y/o media.....	292
Tabla 94 - Caracterización de los formadores que estudiaron la licenciatura en EF, de acuerdo con la satisfacción por la formación recibida.....	294
Tabla 95 - Caracterización de los estudiantes de EF, de acuerdo con la satisfacción por la formación recibida.....	296
Tabla 96 - Caracterización de los formadores, de acuerdo con su valoración sobre la formación de profesores de EF en las universidades.....	298

INTRODUCCIÓN

Actualmente en México, el sistema de educación superior integra tres sectores con características distintivas, estos son los subsistemas de la educación tecnológica, la educación normal y educación universitaria. En los últimos dos subsistemas existen instituciones que ofrecen programas formativos en el ámbito de la Educación Física y el Deporte. Sin embargo para los efectos de este estudio, se consideró únicamente el subsistema universitario.

Desde la década de 1980 la educación superior universitaria, incluyendo los programas de formación de profesores de EF en México, ha vivido una serie de transformaciones en muchos aspectos: la planeación, la gestión, la evaluación, el personal académico, la formas de financiamiento, así como en su tamaño, su diversificación y la distribución regional. De hecho, antes de 1982, solamente existían tres universidades públicas que ofrecían estudios de Educación Física.

En la actualidad son más de 20 universidades públicas las que ofrecen este programa educativo, lo que indica el crecimiento y la relevancia que esta formación de carácter universitario tiene para la sociedad. Los programas formativos de profesores de educación física en México, que pertenecen a alguna universidad, están constituidos en una organización formada recientemente, apenas en 2006. Dicha organización es la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF). Esta asociación la conforman principalmente universidades públicas, sin embargo también está integrada por algunos programas de universidades privadas.

No obstante el mencionado avance en el incremento de programas formativos en EF en las universidades mexicanas, en la actualidad no se cuentan con estudios suficientes sobre lo que ocurre en estos programas, se sabe poco de su impacto en las futuras generaciones de profesores de EF, así como de sus estudiantes y de los formadores de estos. Más allá de este incremento que se ha caracterizado por la divergencia curricular, las metas formativas y las concepciones que se tienen sobre lo que es la formación de

profesores y la Educación Física como asignatura escolar, es crucial conocer cómo estos factores afectan la eficacia de los programas.

Dado que la formación inicial de los profesores es considerada una de las etapas decisivas dentro del largo proceso formativo, la investigación focalizada en este periodo ha intentado contribuir en el establecimiento de procesos y estrategias de mejoramiento de su calidad. Este mejoramiento por un lado se hace a través de proponer cambios que busquen la transformación de la enseñanza, de que los futuros profesores adquieran las competencias que reclama la sociedad actual cada vez más compleja; pero por otro lado el mejoramiento no debe dejar de lado los saberes acumulados que constituyen una parte valiosa en la cultura profesional docente en EF. Tanto los formadores de profesores como los estudiantes de Educación Física son agentes y actores principales en la formación inicial, ambos grupos poseen una serie de características que influyen en mayor o en menor medida el impacto formativo de los programas. De hecho, las razones que llevan a una persona a convertirse en formador de profesores o en profesor de EF, así como sus percepciones de esa respectiva tarea profesional, son fenómenos que es necesario conocer, como es necesario conocer también cómo es que estos adquieren los conocimientos, las creencias y las actitudes vinculadas al ejercicio de la enseñanza en la universidad y en la educación básica y media.

La socialización ocupacional, como marco teórico adoptado en este estudio, ha venido ofreciendo un marco conceptual que intenta explicar e interpretar algunos de los principales problemas de la EF en tanto asignatura escolar, como profesión y como disciplina académica. Si bien se considera que los primeros estudios específicos del ámbito fueron hechos por Pooley (1971 y 1972) y por Burlingame (1972), fue en los años ochenta, a partir de los trabajos de Lawson (1983a, 1983b, 1986, 1988), que ha sido considerada una de las principales tendencias de investigación en EF. El centro de interés de la teoría de la socialización ocupacional, se encuentra en las circunstancias y a los significados tanto de la entrada al campo profesional de la EF, como de los significados de la experiencia profesional a lo largo de la carrera. En palabras de Richards, Templin y Graber (2014), los investigadores de la socialización ocupacional han estudiado las formas por las cuales la profesión de la Educación Física incorpora, prepara y socializa a sus profesores.

La teoría de la socialización ocupacional considera la formación inicial, como una de las etapas en el largo camino en la formación de un profesor o de un formador. La socialización debe entenderse como un proceso en el cual y a través del cual, una persona adquiere las normas, los valores, las actitudes, las representaciones, las creencias y los modelos de comportamiento para su participación social. La socialización de los profesores en EF es un proceso que ocurre a lo largo de la vida y envuelve variados tipos de influencia, desde las experiencias tempranas que se vivieron en los ámbitos de la EF y del deporte, pasando por el sentido común que la sociedad tiene sobre las actividades físicas, otras personas significativas, la preparación inicial en los programas formativos, hasta las influencias que se dan por la cultura del lugar de trabajo (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana y Piéron, 1993).

La socialización no se circunscribe entonces, a una etapa o a un momento de la vida de los profesores, sin embargo en ciertas etapas de su desarrollo personal, son claramente marcados y específicamente dirigidos por las instancias apropiadas. Este reconocimiento ha llevado a plantarse el relevante papel que juegan los diferentes agentes socializadores en la forma en la que tanto los prospectos de profesores, como sus formadores, conciben y actúan en los diferentes escenarios formativos y profesionales.

Desde esta perspectiva, el interés de este estudio se centra en describir y analizar los aspectos biográficos de los formadores y de los estudiantes de Educación Física de las universidades públicas mexicanas, así como las percepciones de ambos grupos respecto a factores asociados a lo que significa ser profesor, a la EF como asignatura escolar, del mismo modo que se centra en la descripción y el análisis de las percepciones sobre la formación inicial y sobre los programas formativos en los que participan.

Estructura de la tesis

Este documento tiene la estructura siguiente:

En la primera parte se presenta el objeto de estudio, en el que se esboza el problema que dio origen a este trabajo; asimismo se plantea el objetivo general y los objetivos

centrados en el estudio de los formadores y en el estudio de los estudiantes de profesores de Educación Física.

En el capítulo II se presenta la revisión de la literatura y se subdivide en tres apartados. El primero de ellos intenta de manera sintética, mostrar el contexto en el que se desarrolló el trabajo y el lugar que ocupa en el ámbito de la Educación Superior en México, la formación de profesores de Educación Física. En tanto que la segunda parte de este capítulo se analiza la socialización ocupacional como marco conceptual del estudio y en el que se abordan los tipos, las etapas, los conceptos y las orientaciones de este proceso. De la misma forma se identifican aquí, algunos de los estudios más influyentes que han dado origen a esta perspectiva conceptual que ha contribuido desde los últimos años de la década de los años setenta del siglo pasado y hasta nuestros días, en el desarrollo de un cuerpo de conocimientos cada vez más vigoroso, y muy utilizado para intentar comprender cómo es que las creencias, las percepciones, los pensamientos y las expectativas de los formadores de profesores y de los estudiantes de Educación Física, influyen sus orientaciones educativas y sus prácticas pedagógicas. En la parte final del capítulo se hace un énfasis en la revisión relativa a los formadores de profesores.

El capítulo III se dedica a mostrar y describir las variables, así como su operacionalización. Además de que incluye las técnicas y los procedimientos que se emplearon para obtener, procesar y analizar la información. Se incluyen algunas precisiones metodológicas y de las condiciones de realización del estudio en cuanto a su alcance, en la parte final del capítulo.

La presentación de los resultados, específicamente respecto a las variables relacionadas con la caracterización biográfica, tanto social como profesional; las percepciones sobre la EF en la educación básica y media; y las percepciones sobre la formación inicial de los profesores, se agrupan en el capítulo IV.

En el capítulo siguiente, el V, se analizan y se discuten los resultados sobre los temas estructurantes de la disciplina de Educación Física y de lo que significa ser profesor, y que fueron el objeto de este estudio, a través de las percepciones que sobre estos asuntos tienen los formadores y los estudiantes de Educación Física de las universidades públicas de México.

En el capítulo final de este trabajo, se presentan las principales conclusiones así como algunas recomendaciones sobre la posibilidad de realizar estudios futuros dentro de este mismo marco, pero utilizando alternativas metodológicas que enfatizen ciertos aspectos que se considera pudieran contribuir en el incremento de los conocimientos sobre los estudiantes de profesores y sobre los formadores de profesores de Educación Física en México.

Las referencias bibliográficas que fueron utilizadas se presentan en el apartado final y los anexos, por su gran volumen fueron incluidos únicamente en la versión electrónica contenida en el disco compacto.

OBJETO DE ESTUDIO

Con la intención de abordar y de aclarar las etapas que fueron el origen y la razón de ser de este estudio, se inicia este capítulo con el planteamiento del problema de investigación; se explicitan después los objetivos, las variables y los indicadores definidos para su realización.

Planteamiento del problema

Para las sociedades actuales, la importancia que tienen los profesores y la formación que estos reciben es grande, así como la que estos a su vez ofrecerán a sus alumnos. Como se ha visto con anterioridad, desde la perspectiva de la socialización ocupacional, convertirse en profesor (de educación básica, media o superior) es un proceso que no inicia con la entrada en un programa formativo, sino que se extiende a las vivencias previas a este hecho y a lo que ocurre en su desarrollo profesional y hasta el momento mismo de la jubilación.

La docencia no es un hecho simple, muy al contrario existe una tendencia cada vez más amplia a considerarla como una actividad profesional que requiere de una formación que dé respuestas a problemáticas de índole diversa, lo que la vuelve compleja y demandante.

Formar para la docencia en EF ha llevado a las instituciones de educación superior universitaria, a asumir el reto de buscar respuestas a las demandas sociales, culturales y tecnológicas que la sociedad impone en este sector.

Para Hativa (2000), si se desea comprender mejor la docencia, es necesario comprender el pensamiento, las creencias y el conocimiento de los profesores respecto a la enseñanza, al aprendizaje y a los estudiantes. Estos se van adquiriendo a lo largo de varias etapas, en diversos contextos específicos de socialización y a través de las influencias que distintos agentes ejercen.

La socialización debe entenderse como un proceso en el cual y a través del cual, una persona adquiere las normas, los valores, las actitudes, las representaciones, las creencias y los modelos de comportamiento para su participación social.

La socialización de los profesores en EF es un proceso que ocurre a lo largo de la vida y envuelve variados tipos de influencia, desde las experiencias tempranas que se vivieron en los ámbitos de la EF y del deporte, pasando por el sentido común que la sociedad tiene sobre las actividades físicas, otras personas significativas, la preparación inicial en los programas formativos, hasta las influencias que se dan por la cultura del lugar de trabajo (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana y Piéron, 1993).

La socialización no se circunscribe entonces, a una etapa o a un momento de la vida de los profesores, sin embargo en ciertas etapas de su desarrollo personal, son claramente marcados y específicamente dirigidos por las instancias apropiadas. Este reconocimiento ha llevado a plantarse el relevante papel que juegan los diferentes agentes socializadores en la forma en la que tanto los prospectos de profesores, como sus formadores, conciben y actúan en los diferentes escenarios formativos y profesionales.

En esta línea, Carreiro da Costa (1996) puntualiza:

El aprendizaje de la profesión docente no principia con la formación inicial, ni termina con la obtención de una licenciatura en enseñanza; es algo que el profesor realiza durante toda la vida. En esta perspectiva, la formación de profesores puede verse como un gran contínuum que comienza antes de la formación inicial y que permanece abierto hasta el momento de la jubilación. (p. 9)

Los futuros profesores comienzan a internalizar las expectativas sociales y las definiciones del trabajo docente desde el momento que ingresan al sistema educativo. Tanto los padres, como los hermanos y los amigos, como otras personas significativas, proporcionan información e influencias sobre el estatus y las responsabilidades de la profesión docente (Schempp y Graber 1992). De igual forma, la pertenencia a grupos e instituciones sociales, así como las experiencias extraescolares, juegan un papel importante en la socialización de los más jóvenes. Para estos mismos autores, estos agentes

socializadores contribuyen a dar forma a las creencias y a las perspectivas de los futuros profesores.

Los aspectos biográficos, como se observa, son elementos cruciales en la socialización ocupacional. Es indispensable por tanto, considerar las contradicciones, los conflictos, las relaciones con los otros, en fin, las diversas influencias socializadoras desde la infancia, la vida académica y la trayectoria profesional de los formadores y de los estudiantes en diferentes contextos e instituciones y en la sociedad en general.

A principios de los años ochenta del siglo pasado, Zeichner y Tabachnick (1981), adelantaban una explicación sobre la influencia o el poder de las creencias y de las actitudes en los procesos educativos. Para estos autores, la enorme cantidad de horas que los futuros docentes pasan en contacto directo con sus profesores desde sus primeras experiencias escolares mientras se encuentran en sus diversas etapas como alumnos, dan forma a sus creencias y concepciones sobre el rol docente, la planeación, la conducción de la enseñanza, la evaluación, y en general sobre el proceso educativo. Las creencias que a lo largo de las etapas escolares se van adquiriendo o construyendo, permanecen latentes durante su formación en la universidad y se convierten en una fuerza importante que permea las diferentes actividades educativas que luego realizarán como profesores en servicio. De tal manera, las creencias que tienen los profesores poseen una gran influencia sobre su conocimiento y su práctica docente.

De ahí que la comprensión de la enseñanza universitaria será incompleta sin la consideración de las creencias de los profesores sobre la enseñanza y un sistemático examen de las relaciones entre esas creencias y las prácticas de los profesores (Kane, Sandretto y Heath, 2002).

Un problema adicional cuando se habla de la formación de profesores y que reviste la mayor importancia, es que los resultados derivados de la investigación disponible centrada en la eficacia de la formación docente, sugiere que en la práctica, su impacto es escaso (Lunenberg, Korthagen y Swennen, 2007). En el ámbito específico de la formación de profesores de EF, diversos autores (Lawson, 1991; Fernández-Balboa, 1997; MacPhail,

2011), han encontrado que la formación que proporcionan muchos de los programas no es suficiente en sí misma, o bien que esta ha sido ineficaz para cambiar las creencias inadecuadas sobre la disciplina y la profesión con las que los estudiantes llegan a la universidad (Bain 1990; Carreiro da Costa et al., 1993; Williamson, 1993). “La literatura sugiere que el cambio de creencias es difícil en la etapa de la formación inicial de los profesores” (Richardson, 2003, p. 16).

Con relación al impacto que los formadores de los profesores tienen sobre sus estudiantes se tiene todavía escasa información, se sabe poco sobre sus conocimientos, sus creencias, sus actitudes y sus disposiciones. De la misma forma que se sabe poco sobre sus preferencias de trabajo o sus responsabilidades (Graber, Erwin, Woods, Rhoades y Zhu 2011). Murray y Male (2005), consideran que existe poca investigación empírica centrada en los formadores de profesores.

Aun así, a partir de lo que se sabe, los formadores de profesores de EF podrían tener un fuerte impacto sobre las expectativas, las creencias y concepciones sobre la disciplina y la profesión que tienen sus estudiantes, a través de su propio comportamiento docente y de sus acciones en general. De ahí que se estime necesario identificar las creencias, las concepciones, los valores y las expectativas de los estudiantes y de los formadores sobre los asuntos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, la formación y la profesión.

Para conocer mejor y disponer de un panorama más detallado de la socialización de los profesores, se deben analizar las experiencias vividas por los candidatos a profesores y por los formadores mismos. No se debe limitar el análisis a las experiencias vividas solo a partir del inicio de los estudios universitarios en un programa formativo de EF. Antes bien y de acuerdo con las investigaciones sobre los procesos de socialización de los profesores de educación física, el proceso de socialización incluye tres o cuatro etapas que deben considerarse para el estudio de la profesión docente. Estas etapas son: a) socialización anticipatoria, que abarca las influencias antes de la entrada a los estudios formales de licenciatura; b) reclutamiento, que consiste en las percepciones y las creencias individuales sobre la elección de la carrera en Educación Física y el Deporte; c) el período de socialización durante la formación inicial y d) fase de socialización en la carrera, que comprende situaciones en el contexto del ejercicio de la profesión (Goc Karp y Shifflett, 1996; Lawson, 1983a; Stroot y Williamson, 1993; Schempp y Graber, 1992).

Es importante hacer mención que, sin embargo, el proceso de socialización no necesariamente tiene que ser analizado de manera lineal y unilateral. No puede ser visto de manera simple, por el contrario es un proceso complejo, ya que la adquisición de la cultura está mediada por lo que la persona trae consigo a cada situación y en cada etapa del proceso. Cuando los profesores enfrentan las fuerzas de la socialización, de manera abierta o encubierta, toman sus propias decisiones basadas en su experiencia y en su reflexión. La socialización se entiende entonces como un proceso dialéctico; una contienda entre lo grupal social y lo individual; no es uniforme ni absoluta, sino que es interactiva, problemática y tiene un impacto variable en cada individuo (Lawson y Stroot, 1993). Esto quiere decir que los profesores asumen un papel de liderazgo en el desarrollo de sus propias perspectivas profesionales (Schempp y Graber, 1992). Estos mismos autores describen la socialización además, como un proceso con marcas de continuidad y discontinuidad.

Los primeros estudios desde la perspectiva de la socialización ocupacional de los profesores, se hicieron en Estados Unidos y en el Reino Unido. Asimismo, la mayor parte de la investigación sobre la socialización realizada en el ámbito específico de la EF ha sido desarrollada principalmente en estos sitios. Existen además importantes trabajos de investigadores de Australia, Noruega y Portugal, o Brasil en nuestro continente, así como en menor escala en otros países.

En la revisión de la literatura relacionada con este asunto, se pudo apreciar que de acuerdo con diversos estudios, existe un fuerte vínculo entre los programas de formación y el aprendizaje de los futuros docentes, entre el aprendizaje adquirido por estos y su práctica escolar, y entre estas prácticas y lo que aprenden sus alumnos (Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006). A los formadores de profesores les corresponde la formación de las nuevas generaciones de docentes, por tanto estos pueden ser un modelo de impacto importante para sus estudiantes (Timmerman, 2009). Tanto así, que es inevitable que los formadores actúen como modelos para los futuros profesores, en ocasiones de manera implícita o explícita (Lunenberg, Korthagen y Swennen, 2007).

Aun con lo anterior, los procesos de formación inicial de profesores han sido un campo de investigación bastante descuidado por la comunidad científica (Cochran-Smith, 2005). La misma autora insiste: “Al final del día, entonces, la calidad del profesorado sigue

siendo una *caja negra*, no sabemos qué tan eficaces son los profesores, cómo conocen, cómo creen, o cómo lo construyen, ni tampoco sabemos las condiciones que hacen esto posible”. (2005a, p.7)

Por otro lado, en México se han realizado escasos estudios que consideren de manera específica a los formadores de profesores. En una más o menos reciente edición de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, en su presentación temática, Arredondo (2007), observa que con relación a la formación de formadores es poco lo que se está estudiando. En la misma nota introductoria al número de la revista, se hace una advertencia sobre la escasa respuesta a la convocatoria de propuestas de artículos que específicamente se ocupasen del tema de formadores de formadores. Se puede afirmar sin lugar a dudas, que en México en el ámbito específico de la educación física, son aún mucho más escasos los estudios con esta población. Se puede inferir por lo anteriormente señalado, que los temas sobre los formadores de profesores en nuestro país, apenas se está constituyendo como un campo emergente en la investigación educativa, que se encuentra en proceso de construcción.

Si bien se han emprendido trabajos que se centran en poblaciones de profesores universitarios, con esta base teórica de la socialización profesional (por ejemplo Grediaga, 1999; Padilla, 2004 y 2007), no se conocen estudios específicamente desarrollados en los ámbitos universitario, profesional o disciplinar de la educación física, bajo el enfoque mencionado.

La educación superior en México, conserva algunos de sus rasgos de origen, como son su heterogeneidad y su segmentación histórica en tres grandes subsistemas: universitario, tecnológico y normal. Mientras que en casi todos los países, la formación inicial de los profesores de educación básica, pasó a formar parte de las escuelas o facultades universitarias y dejó de ser impartida en las escuelas normales, como era la tradición (Savín, 2003), en México no ha sido exactamente de esta manera, ya que las escuelas normales continúan su función, incluyendo la formación de profesores de educación física.

Desde la década de 1980 la educación superior universitaria, incluyendo los programas de formación de profesores de EF en México, ha vivido una serie de transformaciones en muchos aspectos: planeación, gestión, evaluación, personal académico, formas de financiamiento, así como en su tamaño, su diversificación y la distribución regional. De hecho, antes de 1982, solamente existían tres universidades públicas que ofrecían estos estudios (Universidad Autónoma de Chihuahua, Universidad Veracruzana y Universidad Autónoma de Nuevo León). En la actualidad son un poco más de 20 universidades públicas las que ofrecen este programa educativo, lo que indica el crecimiento y la relevancia que esta formación de carácter universitario tiene para la sociedad.

No obstante este avance, actualmente no se cuenta con estudios suficientes sobre lo que ocurre en estos programas, que informen sobre el impacto de su estructura y funcionamiento curricular, o sobre el impacto del trabajo docente en el aprendizaje de los futuros profesores de EF. No se conocen las formas de pensar, las ideologías, las orientaciones, los valores y las creencias de los estudiantes de profesor de EF, y se conoce aún menos acerca de los formadores de estos profesores y cómo estos pueden contribuir al cambio de creencias erróneas sobre la profesión docente, derivadas principalmente de la socialización anticipatoria.

Por tanto este es un aspecto de la vida universitaria y profesional que en gran medida hace falta documentar a través de la investigación.

La producción académica sobre la educación superior en México y específicamente sobre la universidad, se ha incrementado sustancialmente en los años recientes. Sin embargo como reflexiona Ibarra (2001) desde una posición crítica radical acerca de lo que hoy se sabe sobre la universidad mexicana, en especial sobre lo escrito sobre el tema en la última década del siglo XX. Señala Ibarra que si bien existieron aportes significativos, también hay “insuficiencias y excesos de textos y de autores atrapados en una idea frágil, general y abstracta en torno a la universidad” (p. 127).

Desglosa su argumento señalando lo siguiente:

- a) Los saberes sobre la universidad son saberes pre-textuales, pues sus textos no llegan a convertirse plenamente como reconocimiento de la universidad; ellos nos muestran, casi siempre, la universidad fuera de con-texto, una universidad sin-texto, nos proporcionan solo los pre-textos de la universidad.
- b) Los saberes sobre la universidad son saberes pre-disciplinarios, pues sus autores no han llegado a conformar comunidad; en ellos prevalece, generalmente, la inclinación hacia el poder por encima de la aspiración al conocimiento, con lo que se ven obstaculizados el intercambio de ideas y la comunicación.
- c) Los saberes sobre la universidad son saberes pre-organizacionales, pues se ocupan esencialmente de los grandes problemas; en ellos predominan sonoridades abstractas que protegen las zonas de silencio reservadas al trabajo de autoridades y expertos, con lo que las formas de gobierno de las cosas y los hombres permanecen innombradas actuando con impunidad. (p. 127 – 128)

En tanto que Rodríguez y Estrada (2011), reflexionan también acerca de lo que se conoce sobre las universidades en México. Ellas se preguntan ¿Qué conocemos realmente de las universidades públicas mexicanas? Para estas autoras, el concepto que se tiene sobre la universidad ha sido enfocado a un nivel ideal y no al nivel de la realidad. Es decir, ahora luego de los estudios y de las variadas evaluaciones institucionales tanto internas como externas ¿Se conoce a cabalidad o se conoce mejor a las universidades mexicanas? ¿Se conoce mejor a sus profesores y a sus estudiantes? ¿Existen evidencias consistentes del mejoramiento de dichas instituciones?

Las ideas anteriores, dan cuenta de lo que hace falta seguir estudiando, y con mucha mayor urgencia, en el área de los saberes o de lo que se conoce en el ámbito de la formación de profesores de Educación Física en las universidades mexicanas. Es necesario saber más sobre quiénes son los formadores de profesores y quienes son los estudiantes de EF.

De ahí que en este estudio se plantea la necesidad de conocer más respecto a los profesores universitarios (formadores de profesores de EF) y a los estudiantes del último año de las licenciaturas de Educación Física de las universidades públicas mexicanas. Se

considera asimismo importante, identificar y comprender si las expectativas y las percepciones de los formadores influyen a sus alumnos, futuros profesores de EF.

Es necesario seguir investigando sobre estas poblaciones y sobre este asunto en particular para contribuir en la búsqueda de respuestas a preguntas que la literatura ha mostrado como relevantes para comprender mejor la complejidad de la enseñanza, de la profesión docente y de la disciplina de EF.

Específicamente, este estudio se centra en algunas de estas preguntas:

¿Cómo se caracterizan y qué percepciones, creencias y expectativas acerca del ejercicio profesional poseen los formadores y los estudiantes del último año de las licenciaturas de EF de las universidades públicas mexicanas?

Como ha quedado de manifiesto en el capítulo de revisión de la literatura, para la formación de los profesores de educación física, es de suma importancia conocer y entender las expectativas, las perspectivas, las percepciones, las influencias, las características y las creencias personales de los formadores de profesores que actúan en un contexto específico de un subsistema de educación superior; de la misma forma, es relevante identificar cómo estas mismas ideas o percepciones pueden influir a los estudiantes que se encuentran en su proceso de formación inicial.

Dada esta situación, se ha planteado para el presente estudio, investigar a la luz de la teoría de la socialización ocupacional, las percepciones de los formadores de profesores sobre los temas estructurantes de la Educación Física en tanto disciplina obligatoria del currículo escolar y analizar el modo como esas percepciones pueden influenciar las percepciones, los conocimientos y los procesos de pensamiento de los estudiantes candidatos a profesores.

Objetivos del estudio

Específicamente, los objetivos se centran en dos poblaciones, los formadores de profesores y los estudiantes de Educación Física.

A. Estudio centrado en los Formadores de Profesores.

1. Caracterizar los aspectos biográficos relativos a las dimensiones siguientes: origen social; habilitaciones académicas; experiencia deportiva anterior; experiencia profesional anterior y presente en la educación básica, media superior y superior, y en el sistema deportivo; experiencias anteriores como alumno de Educación Física; y estilo de vida.

2. Conocer las percepciones sobre la Educación Física escolar, específicamente: finalidades de la Educación Física en la educación básica y media superior; lo que es un alumno con éxito en educación física; lo que es una enseñanza de calidad en educación física; lo que es un buen profesor de educación física y qué competencias deberá poseer.

3. Conocer las percepciones sobre el curso de formación inicial, específicamente: lo que es un estudiante de la licenciatura en Educación Física con éxito en la educación superior; qué competencias deberán haber adquirido los estudiantes al finalizar la licenciatura en EF; los métodos y los procesos de formación que refieren utilizar y que consideran más adecuados; y el nivel de cohesión conceptual entre los formadores.

B. Estudio centrado en los Estudiantes de Educación Física.

1. Caracterizar los aspectos biográficos relativos a las dimensiones siguientes: origen social; experiencia deportiva anterior y presente; experiencia profesional anterior y presente en la educación básica y media superior y en el sistema deportivo; experiencias anteriores como alumno de Educación Física.

2. Conocer los aspectos siguientes: los motivos de ingreso a la licenciatura en EF; actividad profesional futura deseada; las finalidades de la Educación Física escolar; el concepto de “buen profesor de Educación Física”; las características de un alumno con éxito en EF; la percepción de la calidad de la formación inicial recibida; la orientación conceptual dominante de Educación Física.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

1. La Educación Superior en México

En todos los países se considera la educación superior un constituyente de suma importancia para el desarrollo humano, para la movilidad social y para la formación de profesionales. Tiene la pretensión asimismo de contribuir en la formación de ciudadanos bien informados.

En México, el sistema de educación superior presenta una gran complejidad y ante la imposibilidad de describir y analizar cada uno de estos tipos de instituciones o subsistemas y debido a los objetivos y a la naturaleza de este estudio, se optó en un primer momento por centrar este apartado, preferentemente en las universidades, específicamente en las universidades públicas estatales. La razón de ello, es que el sector universitario define y otorga los rasgos básicos a la educación superior y entre ellas las universidades públicas son las de mayor protagonismo y las que representan la mayoría del sector en la educación superior en México. También porque se considera habitualmente que las universidades pueden ser un elemento importante para comprender y para dar respuesta a las necesidades y a las transformaciones sociales. A las universidades se les confía la formación de las nuevas generaciones de profesionistas. Por lo mismo, las expectativas que se tienen de las universidades son muchas y muy diversas. Sobre todo cuando, como sostiene Solana (2007, p.7): “En México, la educación dejó de ser factor de unidad nacional e impulsor del crecimiento económico y de la equidad social. Este proceso ha sido gradual pero consistente, por lo menos desde hace 25 años”. O como apuntan también de manera crítica Fresán, Buendía y Comas (2010), cuando se refieren a la relación entre la universidad mexicana y su entorno; estos autores aseguran que los cambios de la universidad no corresponden al ritmo de las transformaciones que ocurren en la industria, en los servicios y en el avance mismo del conocimiento.

Entre estas dos visiones encontradas sobre el valor, los fines y la realidad de la educación y la universidad en México, en esta parte se presenta una revisión de la literatura

que procura situar a los programas educativos de universidades públicas donde se forman profesores de Educación Física.

Actualmente, el sistema de educación superior en México está conformado por instituciones públicas y particulares. Se ofrecen programas educativos de los niveles de técnico superior universitario, de licenciatura, de educación normal y de posgrado. Se caracteriza por su complejidad, por su magnitud y por la diversidad de sus elementos constitutivos (dimensiones y particularidades de las instituciones y características y el perfil de sus profesores).

Rubio (2006), considera que las instituciones de educación superior pueden agruparse en subsistemas, tal como se relaciona enseguida:

- Subsistema de instituciones públicas federales.
- Subsistema de universidades públicas estatales.
- Subsistema de Institutos tecnológicos públicos.
- Subsistema de universidades tecnológicas públicas.
- Subsistema de universidades politécnicas públicas.
- Subsistema de universidades públicas interculturales.
- Subsistema de instituciones para la formación de profesionales de la educación básica.
- Subsistema de instituciones particulares.
- Subsistema de centros públicos de investigación
- Otras instituciones públicas.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES, 2000), clasifica al sistema de educación superior en seis subsistemas: Universidades Públicas; Universidades Tecnológicas; Universidades Particulares; Otras instituciones públicas; Instituciones Tecnológicas, y Educación Normal.

Del mismo modo, la propia ANUIES (Fresán y Taborga, 1999), había elaborado una tipología de las instituciones de educación superior mexicanas, cuya clasificación se presenta en términos de la naturaleza de su oferta educativa y de las funciones que en ellas se realizan. Es decir que la tipología se establece contemplando el nivel educativo o niveles

educativos que imparte (técnico superior universitario, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado). O bien, por sus actividades preponderantes (transmisión del conocimiento, generación y aplicación innovadora del conocimiento, preservación y difusión de la cultura).

De acuerdo con Tuirán y Muñoz (2010), la educación superior en México tuvo su auge y su realización plena por el surgimiento de un sistema más abierto a las demandas sociales y económicas, apenas en la segunda mitad del siglo pasado. En su conjunto, los cambios en la educación superior derivaron en un sistema muy complejo así como diverso. Sin embargo para entender esta evolución, vale la pena considerar aunque sea de manera muy sintética, el desarrollo que tuvo desde principios del mismo siglo.

En 1910, unos meses antes del inicio de la Revolución Mexicana, se refundó la Universidad Nacional de México y a partir de 1917 comenzaron a establecerse universidades públicas en varias entidades del país (Martínez Rizo, 2001). Hasta mediados del siglo xx, esta era ofrecida por algunas instituciones educativas principalmente públicas, orientadas a la formación profesional y “fuertemente comprometidas con la reproducción de las élites” (Camp, 2006).

Se estima que en 1950, solo el 1% de los jóvenes entre los 19 y los 23 años, realizaba estudios superiores (Rubio, 2006), La educación superior formaba profesionistas a nivel licenciatura en algunas carreras tradicionales y ofrecidas por instituciones concentradas en algunas pocas ciudades.

Para Fuentes (1983), fue entre 1940 y 1970 que México experimentó un crecimiento en la industria y los servicios. Lo anterior generó una situación favorable para los profesionales universitarios, quienes se colocaban en el mercado laboral con relativa facilidad. Este autor consideró esta como la “época de oro” de las profesiones universitarias.

Martínez Rizo (2000), destaca que con la creación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en marzo de 1950, se inició una nueva etapa en la educación superior en México.

En los años setenta del siglo pasado, se dio una gran expansión de la educación superior. En esta etapa, se puso mayor énfasis en los aspectos cuantitativos más que en la calidad de los resultados de los procesos educativos, lo que derivó en una expansión no regulada. En la década de los setenta la cobertura de educación superior era ya del 3.8% en el grupo de edad de 19 a 24 años (Barona, 2006), aunque más de la mitad de la matrícula se ubicaba en la capital del país.

Este período es caracterizado por Díaz Barriga (1999), quien identifica los rasgos siguientes:

- Crecimiento de la matrícula, fundamentalmente de instituciones públicas.
- Expansión del número de instituciones universitarias públicas.
- Expansión del número de instituciones universitarias privadas.
- Diversificación de la oferta educativa, con la creación de nuevas licenciaturas.
- Incorporación de nuevas formas de organización académica.
- Exploración de nuevas formas de organización de planes de estudio.
- Creación de un sistema nacional de formación de profesores.
- Establecimiento del sistema nacional de planeación de la educación superior.

Uno de los principales problemas que provocó la expansión no controlada de la educación superior en las décadas anteriores (Barona, 2006), fue que la profesionalización del profesorado de las universidades, no ocurrió de manera óptima. El crecimiento impresionante y aparentemente desordenado de la educación superior, en lo relativo al crecimiento del número de instituciones, de la matrícula, de los programas académicos y de la planta docente, tuvo una fase de desaceleración en la década de los ochenta. Para Kent (1999), la desaceleración se debió principalmente a los múltiples efectos derivados de la severa crisis económica iniciada en 1982 en México y América Latina, que redujo los recursos públicos destinados a la educación superior (disminución en gastos de inversión en instalaciones y equipamiento, en la investigación y el desarrollo, en los sueldos de los académicos, entre otros factores), en la caída de la demanda real por estudios de licenciatura debido a las necesidades familiares de recursos económicos.

Las universidades, en prácticamente todo el mundo han sido objeto de transformaciones profundas en las dos últimas décadas del siglo pasado, pero fundamentalmente en los noventa. Rodríguez Gómez (2000), señala que en el curso de estos años se abrió un amplio debate sobre los problemas de la educación superior en el mundo. Este ocurrió por igual en los países de mayor desarrollo que en los atrasados y tanto en los ámbitos de definición de políticas públicas nacionales como en el terreno de los organismos internacionales, las corporaciones y la banca multilateral. Según Ordorika (2006), en estas dos décadas, las instituciones de educación superior y la naturaleza del trabajo que en ellas se realiza, han sufrido cambios que no tienen precedente en la historia de las universidades.

En los años noventa, México vivió procesos que lo llevaron a insertarse en la comunidad internacional. Esto se dio debido al ingreso al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y un poco después a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Las repercusiones de estos hechos, tuvieron un gran impacto para el país, según se sostiene en el Informe Nacional sobre la Educación Superior en México. Documento que fue Elaborado por la Secretaría de Educación Pública en 2003, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En los veinte años previos a la entrada del siglo XXI, con el ascenso del modelo neoliberal, los sistemas e instituciones de educación superior de todo el mundo desarrollaron reformas que habrían de modificar sensiblemente tanto sus procesos académicos como sus formas de operación y gobierno. (Rodríguez y Casanova, 2005). El Estado experimentó un declive al someter diversas esferas en la que tenía importante participación, a la lógica de la rentabilidad financiera. Esto representó para la educación superior en México, una evolución desequilibrada, un crecimiento cuantitativo en diversas modalidades; la incorporación de mecanismos de evaluación y acreditación; la rendición de cuentas; el fortalecimiento de infraestructuras; el reforzamiento del perfil académico de la planta docente; pero además una falta de consistencia e incertidumbre en las políticas financieras y el financiamiento diversificado (Rodríguez y Casanova, 2005).

Como en todo proceso de cambio cultural, las transformaciones experimentadas originaron nuevas tensiones, colocando en debate el propio sentido de la universidad frente a las demandas y expectativas del entorno económico, social y político de cada país y del plano internacional (UNESCO, 1998).

Ya en la primera parte de la pasada década de este siglo, de acuerdo con datos presentados por Mendoza (2010), existió una disminución en el financiamiento de la educación superior. Mientras que en la segunda mitad de la misma, muestra una ligera mejora en el gasto federal para la educación superior.

Casanova y López (2103), aprecian que en la década 2000 – 2010 en la educación superior, “un período de relativo crecimiento y a la vez, de consolidación de políticas cuyos propósitos eran la modernización y racionalización del sistema en su conjunto, así como la mejora del desempeño de las instituciones y sus actores”. Continúan estos autores señalando que “Sin embargo, los resultados son paradójicos pues no solamente es altamente discutible que se hayan alcanzado tales propósitos sino que, en diversa medida, se trastocó la naturaleza académica del ámbito educativo superior” (p. 126).

Enseguida se presentan algunos datos que ayudan a caracterizar la educación superior mexicana en la actualidad. La cobertura nacional en el año 2000 fue del 20%, mientras que en 2010 alrededor del 25%.

Según estimaciones de Rodríguez y Casanova (2005), en el presente, una tercera parte de la matrícula total está concentrada en tres licenciaturas: derecho (12.2%), contaduría (11.1%) y administración (10.2%). Cabe hacer notar que apenas 15% de los titulados de licenciatura transitan hacia la formación de posgrado

Por otro lado se está presentando un equilibrio de la proporción de hombres y mujeres en las licenciaturas universitarias. Este fenómeno se debe tanto a una mayor presencia de las mujeres en las opciones de licenciatura, enseñanza normal y tecnológica como a un estancamiento de la tasa de crecimiento masculina en la matrícula universitaria.

En la actualidad, la proporción femenina en las áreas de ciencias de la salud, ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades (que en conjunto comprenden casi 70% de la matrícula total) es superior a la proporción de varones (Rodríguez y Casanova, 2005).

Las áreas de ciencias de la salud y de educación y humanidades han permanecido constantes como proporciones de la oferta (respectivamente 9% y 5%, sin contar la matrícula de normales). En estas dos áreas son en las que se sitúan la totalidad de los programas formativos en educación física en las universidades.

1.1 Programas educativos para la formación de profesores de Educación Física

Actualmente en México, un rasgo que caracteriza lo que podría considerarse como el sistema de formación de profesores de educación física, es su heterogeneidad en algunas de las dimensiones que lo conforman. Es decir, que existe en el país una diversidad respecto al tipo y a la naturaleza de las dependencias formadoras, a los programas educativos con nombres diferentes, a las finalidades formativas, a las organizaciones y las tareas profesionales, entre otros aspectos. Esto se debe muy probablemente a distintas causas, entre las que se pueden contar las instituciones y/o los actores que han participado en su creación, en su sostenimiento económico, en su gestión y administración. Dentro de estos se destacan el gobierno federal, los gobiernos estatales, las universidades públicas, las universidades particulares y las asociaciones de profesionales.

Las instituciones formadoras de profesores de educación física, han sido creadas en distintas épocas y por supuesto que no permanecen ahora como fueron concebidas. Por el contrario, han experimentado transformaciones, tal como cualquier otra institución a lo largo del tiempo. Factores como las reformas educativas, por la propia vida y las tensiones internas, por la influencia del medio social, cultural y político, por los cambios acontecidos en el sistema educativo y en el mercado ocupacional, entre otros.

En casi todos los países la formación inicial de los profesores de educación básica, pasó a formar parte de las escuelas o facultades universitarias y dejó de ser impartida en las

escuelas normales, como era la tradición (Savín, 2003). En México no ha sido exactamente de esta manera, ya que las escuelas normales continúan su función, incluyendo la formación de profesores de EF. Sin embargo desde hace un poco más de 50 años, las universidades han ofrecido también esta formación. En la actualidad son aproximadamente 20 Instituciones de Educación Superior públicas de carácter universitario que ofrecen algún programa educativo en EF.

En los dos siguientes apartados se presentará en primer lugar un panorama de los programas que actualmente constituyen un subsistema de la educación superior en la formación de profesores de EF que no tienen carácter universitario, específicamente se referirá a la educación normal. En tanto que en un segundo momento, se abordarán los programas de las universidades públicas estatales.

1.1.1 Programas educativos no universitarios

En la Historia de México, durante el siglo XX, las instituciones formadoras de profesores de EF fueron apareciendo y desapareciendo según las condiciones de un sistema especialmente sensible a los cambios sociales; primordialmente durante la primera mitad.

Desde los orígenes de la educación pública en México, al parecer ya se impartían actividades relacionadas con la educación física en la escuela primaria elemental, sin embargo los profesores especialmente formados para impartirla, pudieron hacerlo en lo que se reconoce como la primera institución creada para tal fin: la Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia, en el año de 1908. Aunque la formación de profesores no era su única finalidad. Al respecto Ferreiro (2006) señala que:

Este fue el primer intento importante promovido por el Gobierno de la República para que el país contara con una institución que formara docentes, aun cuando la intención primera era preparar en tres años profesores para impartir clases en las instituciones militares y escuelas oficiales de esgrima, tiro, gimnasia e instrucción militar (p. 78).

La Escuela Superior de Esgrima y Gimnasia fue creada por la Secretaría de Instrucción Pública y la Secretaría de Guerra y Marina y a pesar de que tuvo el apoyo de

ambas Secretarías de Estado y de los Presidentes de la República (1908-1914) tuvo una vida muy corta; debido a la situación de inestabilidad política y social que vivía el país. La lucha armada de la Revolución Mexicana estalló en 1910.

La citada Escuela por tanto fue creada en el último periodo del porfiriato (1876-1911). Durante esa larga administración, aunque se hicieron esfuerzos por superar la educación en todos sus niveles, según Álvarez (1998), “se prestó mayor atención a la educación superior que a la primaria” (p. 111).

Los avances que se habían logrado en términos educativos, se vieron detenidos por la revolución que se extendía por todo el país. Fue hasta 1923 que otra institución fue creada específicamente para la formación de profesores de Educación Física. El mes de marzo de ese año, se creó la Escuela Elemental de Educación Física. En sus inicios solo era necesario ser un deportista destacado para poder aspirar a ingresar en ella. Esta escuela también duró poco tiempo, de 1923 a 1927. Durante este último año apenas, se estipuló oficialmente que solo podrían aspirar a ingresar aquellas personal que hubieran concluido sus estudios de secundaria (Escuela Superior de Educación Física, 1982).

La Universidad Nacional fue inaugurada en septiembre de 1910, esta “encausó los estudios profesionales sobre bases que en ese tiempo se consideraron científicas” (Valadés, 1998. p. 556). En 1929 se le otorgó la autonomía a la institución, pasando a ser la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente la UNAM no ofrece los estudios de licenciatura en Educación Física o similares.

Al siguiente año de haber sido cerrada la Escuela Elemental de Educación Física, en 1928, fue abierta la Escuela Universitaria de Educación Física. Esta “orientaba la disciplina desde una perspectiva higiénico-deportiva para el cuidado de la salud” (SEP, 2002, p.11). El Rector de la Universidad en este periodo, consideró que el plan de estudios merecía tener carácter universitario (Ferreiro, 2006). Sin embargo tuvo la misma suerte que las anteriores instituciones formadoras. Los problemas económicos, las polémicas y los conflictos, llevaron en 1933 a la determinación de cerrarla.

Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas, fue creado el programa de la educación socialista y como consecuencia de esta, entre otros elementos, se consideró la inclusión de la Educación Física, “ya que por medio de ella se fortalecerían las nuevas generaciones, se las alejaría del vicio y se estrecharía la solidaridad” (Sotelo, 1998, p. 278). Para atender la formación de los maestros que atendieran esta asignatura escolar, fue creado el Departamento Autónomo de Educación Física y en 1936, la Escuela de Educación Física (Ferreiro, 2006).

En 1939, la Dirección General de Educación Física, sustituyó al Departamento Autónomo de Educación Física. Esta Dirección dependiente en sus inicios, de la Secretaría de Educación Pública, fue transferida a la Secretaría de la Defensa Nacional en 1942. Antes, en 1940, la Escuela Normal de Educación Física, anexó la enseñanza pre-militar a la educación física. Ambas decisiones se presentaron “con motivo de la segunda guerra mundial, al adherirse México al grupo de los países aliados” (Ferreiro, 2006, p. 172).

Entre 1943 y 1949, la Escuela Normal y Premilitar de Educación Física se organizó bajo un enfoque que ponía el énfasis en una concepción militar de la actividad física, acorde con las condiciones que caracterizaban la época de finales de la segunda guerra mundial. De 1949 a 1955, la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF) se orientó hacia una concepción de la disciplina basada en lo deportivo (Secretaría de Educación Pública, 2002). Hasta 1975 los estudios para profesor de educación física en México no fueron de carácter superior o terciario. “El acuerdo secretarial 11140, del 6 de septiembre de 1976, estableció los estudios de licenciatura para formar docentes de educación física” (Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 12).

A partir de 1984, todos los estudios de educación normal, de hecho se consideran instituciones del nivel superior, que junto con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), se encargan de la formación de docentes (Unesco, 2006). La UPN se funda por decreto presidencial de López Portillo en 1978 “Con la intención de crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros; crear el bachillerato pedagógico; promover la investigación educativa; además de ser parte de una promesa política de campaña” (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, 2012).

Como se señaló en párrafos anteriores, en 1984 el bachillerato ya fue requisito para ingresar a la normal y se establece la licenciatura en educación, por lo tanto, las escuelas normales forman parte del nivel superior. Sin embargo, para Albarrán (2003, p. 198) “el plan 1984 nació mal, defectuoso, se privilegiaron cuestiones muy teóricas que no incidían correctamente en una mejoría de las prácticas en el aula, con muchas materias filosóficas, metodológicas y administrativas, pero que no enseñan al maestro a serlo”. Desde el punto de vista del autor antes mencionado, en la década de los ochenta y en la mitad de los noventa, las funciones académicas de las escuelas normales se debilitaron, aunque algunos planteles lograron conservar un nivel de calidad bastante aceptable, la mayoría presentaba situaciones graves de deterioro físico y académico. El deterioro académico al que se refiere, es debido a que en las escuelas normales se trató de seguir el modelo de las universidades, en el que la formación para la docencia ya no fue la prioridad.

A finales de los noventa, la educación normal vivió su más reciente proceso de reformas. En 1997 comenzó con la formación de docentes en primaria; en 1998, en preescolar; en 1999 las especialidades de la educación secundaria y finalmente, en 2002, se reforma la formación de profesores de educación física.

Actualmente este plan de estudios de 2002 es el vigente para todas las escuelas normales de educación física de México. El hecho de que estas escuelas compartan un currículo nacional, puede ser una situación que representa ventajas en el aspecto que existe una orientación como país y es posible hacer generalizaciones y/o comparaciones más fácilmente. Así como también existe la posibilidad de que se puedan compartir significados y finalidades, lo que podría contribuir en la búsqueda de una coherencia conceptual sobre lo que se entiende por EF y por la profesión docente en esta disciplina escolar. Sin embargo también existen las posturas que son partidarias de un mayor grado de autonomía. En este sentido Rubio (2006) sostiene que en el caso de las instituciones para la formación de profesionales para la educación básica, a pesar de tratarse de organismos desconcentrados de los gobiernos de los estados, se siguen tomando decisiones a nivel federal sobre aspectos importantes de su operación y las autoridades estatales solicitan más participación en la toma de decisiones.

1.1.2 Programas educativos de universidades públicas¹

México está dividido en treinta y dos entidades federativas, de las cuales 31 son estados y la restante, el Distrito Federal, es su capital. En el país, actualmente veinte universidades públicas estatales ofrecen un programa de formación de profesores de educación física a nivel de licenciatura.

La intención de esta parte del trabajo, es la de presentar un panorama de los programas formativos en EF de las instituciones que participaron en el estudio. Se mostrará una breve síntesis histórica, principalmente referida a sus orígenes, de cada uno de los programas universitarios; asimismo se hará una descripción y un análisis de la misión, la visión y las finalidades formativas que se declaran en las páginas oficiales y/o en los documentos proporcionados.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, los primeros programas para la formación de profesores de EF en México no tuvieron carácter universitario. Con todo, la primera institución superior universitaria que ofreció un programa de esta naturaleza y que continúa vigente, fue la Universidad autónoma de Chihuahua (UACH) en 1956. En sus inicios, la Escuela de Educación Física de la UACH, fue de nivel técnico; es decir que solo se solicitaba el certificado de los estudios de secundaria como requisito de ingreso. De acuerdo con Zueck, Chávez y Blanco (2009), el primer plan de estudios de esta escuela fue diseñado bajo la influencia de otras instituciones mexicanas como la Escuela Nacional de Educación Física, y extranjeras, principalmente de la Escuela de Educación Física de Montevideo, Uruguay, y de dos instituciones de Estados Unidos de las que no se especifican de cuáles se tratan.

Fue hasta 1980 que la UACH, ofreció los estudios de EF a nivel de licenciatura. Aun con este cambio del nivel de estudios, el plan de estudios conservó su orientación. “El modelo académico mantuvo un enfoque predominante hacia el sector educativo como todos los programas de carreras de educación física que se ofertaban a nivel nacional” (Zueck, Chávez y Blanco, 2009, p. 23).

¹ La información referida en este apartado está relacionada preferentemente (y en algunos rubros, de manera exclusiva) con las instituciones participantes en el estudio. Asimismo dicha información proviene en gran medida de las páginas web oficiales de las

En términos cronológicos, la segunda universidad en ofrecer estudios de EF, fue la Universidad Veracruzana (UV), cuatro años después de la UACH. En el año de 1959 se autoriza la creación de la escuela Normal de Educación Física, hoy Facultad de Educación Física, perteneciente a la Universidad Veracruzana, región Veracruz-Boca del Río, siendo fundada en el año de 1960, fungiendo como director el Prof. Luis Moncayo Montes de Oca y como secretario el Prof. Roberto Oropeza González. El 15 de marzo del mismo año dan inicio los cursos con un plan de estudios de tres años teniendo como requisito el grado de secundaria. Para 1970 se modifica el plan de estudios a cuatro años.

En 1972 por autorización del presidente de los Estados Unidos Mexicanos Lic. Luis Echeverría Álvarez, se coloca la primera piedra de las instalaciones que actualmente albergan esta facultad. En 1979 siendo director el Prof. Alfonso García Montañez se lleva a cabo la reestructuración del primer plan de estudios para Licenciatura, ingresando en ese mismo año la primera generación con grado académico de licenciado, teniendo como requisitos preparatoria (dos años) y la Iniciación Universitaria (propedéutico) de un año.

Si bien las primeras universidades que ofrecieron programas para la formación de profesores de EF, durante sus primeros años lo hicieron bajo el esquema de la educación de nivel técnico, la Universidad Autónoma de Nuevo León por su parte, fue la primera institución mexicana en brindar desde su apertura, estudios a nivel de licenciatura en EF. Esto ocurrió durante el año de 1974. En su página electrónica oficial, la Facultad de Organización Deportiva (Historia de la FOD), informa que:

La Facultad de Organización Deportiva se instituyó como dependencia académica de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el año de 1974. Su fundador el Ing. Cayetano Garza la designó con el nombre de Escuela de Licenciatura en Organización Deportiva, impartiendo la carrera del mismo nombre la cual cambio a Licenciatura en Ciencias del Ejercicio en el año 2000.

Por otro lado, en la Universidad de Guadalajara en 1982, siendo Rector el Arquitecto Enrique Zambrano Villa, el Coordinador de Cultura Física, el Mtro. Leobardo Ortiz Gutiérrez tuvo la iniciativa de crear una escuela donde se formaran entrenadores especializados y profesores de educación física. Se fundó entonces la Licenciatura en

Cultura Física y del Deporte, cuyos estudios se ofrecieron en la que hasta 1994 se llamó Escuela Superior de Cultura Física y Deportes. Esta apertura fue producto de un convenio con la República Federal de Alemania y con el apoyo de la Secretaría de Educación Pública (Torres, 2001).

Este programa tuvo una matrícula inicial de 75 alumnos y un cuerpo docente de 12 profesores, entre los que se contaron tres alemanes y un holandés. Por estas condiciones “se considera que dicha institución contó con el mejor personal que se pudiera desear” (Torres, 2001, p. 93).

El curso tenía una duración de ocho semestres; donde los cuatro finales eran para la especialización en un deporte. Esta fue la primera institución universitaria en el país, que ofreció una especialización deportiva.

Entretanto, la Escuela Superior de Educación Física, de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en su Breve Reseña Histórica, aclara que inició sus labores académicas y administrativas en marzo de 1986, siendo esta una de las primeras experiencias en el terreno de la educación física a nivel profesional en el noroeste del país. La Escuela Superior de Educación Física surge de la necesidad de contar en nuestra región con una escuela que formara profesionales en el área de Educación Física. Quienes promovieron la formación de la ESEF fueron los entrenadores deportivos de la Dirección General de Deportes de la Universidad Autónoma de Sinaloa, encabezado por Gomer Monárrez González, quien elaboró el anteproyecto original.

La Licenciatura en Cultura Física, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) se fundó en el año de 1995, ante la necesidad que la sociedad demandaba, por profesionistas con un amplio perfil, ya no sólo de Educación Física, si no que contemple las áreas de recreación, cultura física terapéutica y profiláctica y el entrenamiento deportivo. Siendo la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), una de las iniciadoras con esta licenciatura en todo el país.

El Plan de estudios, surgió por la necesidad de crear profesionistas con capacidad para afrontar los diversos problemas relacionados con la cultura física en la sociedad poblana

En 1998, se creó la Escuela de Cultura Física para Baja California Sur. Esto fue posible gracias a la iniciativa de la Comisión Nacional del Deporte, el Instituto Sudcaliforniano de la Juventud y el Deporte, la Universidad Autónoma de Baja California Sur, la Universidad Pedagógica Nacional, la Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur y el Instituto Tecnológico de la Paz.

Por otra parte, la Síntesis Histórica de Entrenamiento Deportivo, como programa educativo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), presenta una serie de datos que dan cuenta de su origen. Se observa que en 1998 se formó un equipo de trabajo con la finalidad de elaborar un programa académico en el área de entrenamiento deportivo, con el fin de fortalecer la política del incremento de la oferta académica de las UACJ.

Para la elaboración su plan estudios, se consultaron programas de Educación Física y Ciencias del Deporte a nivel nacional e internacional como el de la Universidad Autónoma de Chihuahua, de la Escuela Superior de Educación Física, de la Universidad de Kansas y de la Universidad de Texas en el Paso.

El objetivo de estas consultas fue el de auxiliar la propuesta académica, solicitar asesoría en la elaboración del proyecto y buscar congruencia con las tendencias académicas a nivel nacional, pero apegado a las necesidades de la región.

En 1999 la UACJ autorizó la apertura del Programa en Entrenamiento Deportivo para iniciar actividades en el año 2000. El Propósito del programa es profesionalizarte hacia las áreas de alto rendimiento, ciencias del movimiento humano, o salud y rehabilitación.

En la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), por otro lado, la Licenciatura en Educación Física es un programa educativo adscrito a la Facultad de Enfermería. En el documento sobre su Historia, precisa que fue en 1999 cuando se diseñó y se aprobó el plan de estudios para la creación de la Licenciatura en Educación Física y Ciencias del Deporte, siendo directora la M. en C. María Alejandrina Franco Esquerra.

Otra institución que es de creación relativamente reciente, ya que como organismo de tipo universitario tuvo una transformación apenas en 1976, es el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). En su página web oficial, en el apartado correspondiente a su Historia,

aclara que con anterioridad a la mencionada fecha, ya desarrollaba labores educativas como Instituto Tecnológico del Noroeste (en 1956) y aun antes como Instituto Justo Sierra" (en 1955). Sin embargo fue hasta 1998-1999 que “El programa de enriquecimiento del nuevo modelo curricular continúa teniendo gran éxito al incursionar en áreas de la cultura y el deporte”. Se abrió entonces el programa de Licenciado en Ciencias del Ejercicio Físico.

En 1999 fue aprobado el primer plan de estudios de la Licenciatura en Educación Física y Deporte que se imparte en la Escuela de Educación Física y Deporte de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Su creación se justificó debido a que en la actualidad existe una gran demanda estudiantil para ingresar a las carreras tradicionales, sin embargo han surgido nuevas realidades y demandas sociales y para responder a ellos se ha establecido la tendencia hacia la reorientación de las licenciaturas y la creación de nuevas opciones profesionales, una de ellas es la Licenciatura en Educación Física y Deporte, que constituye una alternativa de formación a retomar por la UJED ya que, Durango tiene un gran rezago en cuanto a atención de la cultura física.

El Programa Educativo de Licenciatura en Educación Física y Deporte, de la Universidad Autónoma del Carmen (UNACAR) se creó en 1999 para formar profesionales en educación física, el entrenamiento deportivo y la recreación. Su primera generación de graduados, fue en 2003. A la fecha, sus generaciones de egresados han contribuido al desarrollo de la educación física, el deporte y la recreación en nuestro municipio y en el estado así como en otros estados vecinos, a partir de la acción de un grupo numeroso de graduados que viven y realizan su trabajo en estos lugares.

Desde su creación, el Programa Educativo de la Licenciatura en Educación Física y Deporte ha transitado por varios Planes de estudio que han respondido a las necesidades y requerimientos científicos y técnicos del momento histórico (Unacar, 2010, p.7).

La Licenciatura Cultura Física y Deporte de la Universidad de Sonora (UNISON) inició el año 2007. Atiende la necesidad de formar profesionales en el campo de la educación física, el deporte y la recreación, donde a través de su práctica profesional contribuyan a la formación integral de los individuos, participando así en el desarrollo de

una sociedad con mejor calidad de vida, mediante el fomento de hábitos y actitudes que promuevan el conocimiento, el desarrollo y la adquisición de una cultura física. El programa de Cultura Física y Deporte fue diseñado congruente con las necesidades sociales detectadas, considerando el ámbito local, regional y nacional.

Las páginas institucionales correspondientes a los programas de las licenciaturas en Educación Física de la Universidad de Colima (UCOL); en Cultura Física y Deporte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); en Cultura Física y Deporte de la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), poseen igualmente información sobre su identificación institucional, así como referencias de carácter histórico acerca de las razones de la creación de sus programas. Sin embargo la información publicada no permite situar con certeza el año en que iniciaron sus actividades académicas. Estos programas formativos son los de creación más reciente. La información sobre su fecha de creación fue proporcionada por el Director o Coordinado del Programa respectivo.

Tabla 1 - Programas Formativos en Educación Física en las universidades públicas de México y su año de creación.

Institución	Nombre actual del Programa	Año de creación
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Cultura Física	1995
Instituto Tecnológico de Sonora	Ciencias del Ejercicio Físico	1998
Escuela de Cultura Física para Baja California Sur	Cultura Física	1998
Universidad Autónoma de Aguascalientes	Cultura Física y Deporte	2008
Universidad Autónoma de Baja California	Actividad Física y Deportes	2003
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Entrenamiento Deportivo	1999
Universidad Autónoma de Chihuahua	Educación Física	1956
Universidad Autónoma de Nayarit	Cultura Física y Deporte	2010
Universidad Autónoma de Nuevo León	Ciencias del Ejercicio	1974
Universidad Autónoma de Querétaro	Educación Física y Ciencias del Deporte	1999
Universidad Autónoma de Sinaloa	Cultura Física	1986
Universidad Autónoma del Carmen	Educación Física y Deporte	1999
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Educación Física	1990
Universidad de Colima	Educación Física	1994
Universidad de Guadalajara	Cultura Física y Deportes	1982
Universidad de Guanajuato	Ciencias de la Actividad Física y Salud	2010
Universidad de Sonora	Cultura Física y Deporte	2007
Universidad Juárez del Estado de Durango	Educación Física y Deporte	1999
Universidad Veracruzana	Educación Física, Deporte y Recreación	1960

En la tabla 1, se muestra una síntesis de los programas formativos pertenecientes a las universidades públicas, así como el año en que fueron creados. En esta se puede apreciar cómo hace tan solo treinta años, solamente existían en México tres universidades

que formaban profesores de EF. En sus inicios, estos programas tenían más semejanzas con la orientación formativa de la educación normal, que las que presentan en la actualidad. Fue a partir de 1982, que en una institución se utilizó, con una fuerte influencia de la escuela cubana, el concepto de cultura física para designar su programa formativo y a partir de entonces este término ha tenido un uso mucho más amplio, sin llegar a sustituir del de EF.

La principal expansión de los estudios superiores universitarios en EF en el país, se dio en la última década del siglo pasado, ya que casi el 50% de las instituciones que hoy ofrecen esta tipo de formación, crearon su programa durante esos años.

La variedad en los nombres de los programas no es un asunto sin relevancia, así como tampoco lo es la fecha de su creación. Para Whitson y Macintosh (1990), este cambio en el discurso tiene varias razones, pero en primera instancia aparecieron algunos factores que contribuyeron a la transición hacia una mayor importancia de la ciencia en los programas formativos universitarios en EF. Los autores mencionan, entre otras, causas como la ruptura de los vínculos tradicionales entre las facultades y departamentos de Educación Física y de Ciencias de la Educación en las universidades; así como el hecho de la presión ejercida sobre el profesorado universitario para realizar estudios de doctorado; por otro lado, la importancia concedida a la investigación. Esta transición condujo a la incorporación de disciplinas como la fisiología del ejercicio, la biomecánica, la bioquímica, la administración y la gestión del deporte, entre muchas otras. Lo que trajo consigo no solo el cambio del discurso educativo al “científico”, sino la aparición de profesiones fuera de la enseñanza de la Educación Física. A este fenómeno le llamaron la “cientifización” de los estudios de EF.

Aunque existen elementos comunes, si bien no entre todos los programas, si los hay entre varios de ellos. Por ejemplo todos los programas tienen una duración de ocho semestres, con algunas ligeras variantes según el ritmo con el que sus estudiantes superan los créditos necesarios para la conclusión de la licenciatura; todos los planes de estudios incluyen al deporte como uno de los contenidos centrales; existen siete programas que usan el término Educación Física (solo o en combinación con uno o varios más) en su título; y el mismo número de programas emplean el concepto de Cultura Física; dos recurren al de

Actividad Física, mientras que dos programas más utilizan el de entrenamiento Deportivo y otros dos el de Ciencias del Ejercicio.

Es evidente a simple vista, la diversidad en las denominaciones de los programas de licenciatura que ofrecen las universidades públicas mexicanas. Tomadas en su conjunto, un elemento que le confiere cierta peculiaridad al subsistema universitario de formación de profesores de EF, es el hecho de que no todas las instituciones públicas ofrecen estudios de esta área. Asimismo en los estados del norte del país, Chihuahua y Sonora, existen dos universidades en cada uno de ellos con un programa relacionado. El resto de los 31 estados, ofrece programas no universitarios, y/o de carácter privado. Aunque en casi todas las entidades del país, se pueden encontrar programas de los tres tipos.

La Universidad de Guanajuato tiene el programa de licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y Salud; sin embargo aún no pertenece a la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF).

En gran medida, la evidente diversidad de los programas de las instituciones de educación superior universitarias, es debida a un elemento que las caracteriza: la autonomía. Este concepto se puede entender de varias maneras, entre otras, se usa para referirse a la independencia formal o real de la universidad ante el Estado y los gobiernos de la Republica; el espacio entre el presupuesto otorgado por la Federación y las decisiones libres de la institución; y también como libertad de enseñanza y de investigación. (Monsiváis, 2004).

La autonomía que no poseen las Escuelas Normales de EF, permite que estas puedan compartir, cuando menos en su currículum escrito, una concepción compartida de lo que es esta disciplina escolar, ya que el su plan de estudios es el mismo en todas ellas. De igual manera puede pensarse que ocurriría respecto a cómo se concibe ser un profesor de EF con calidad. En cambio, la autonomía universitaria permite que cada institución proponga y opere su propio currículum para la formación de los profesionales de la EF. Aunque también es cierto que cada propuesta no se genera de la nada, siempre existen fuentes anteriores en las cuales se basa o debería basarse su elaboración, cuando menos en algunos aspectos. Una de las tareas de los equipos de docentes y de directivos en la

evaluación y la actualización curricular, es la de revisar los programas similares que existen tanto en el país como en el extranjero. Aun así y como es lógico esperar, cada propuesta formativa resulta en un producto singular. La diversidad entonces es comprensible, aunque no siempre deseable. Una consecuencia de esta aparente o real dispersión, evidenciada no solamente por los nombres de los programas, sino por sus finalidades y por sus perfiles profesionales de egreso, es que impide la necesaria o ideal coherencia conceptual y profesional.

Aunado a lo anterior, no debe olvidarse que este subsistema universitario es solo una de las modalidades formativas, y que existen los programas de Educación Normal y las universidades particulares.

Con excepción de los dos programas universitarios para la formación de licenciados en Entrenamiento Deportivo y el de creación más reciente de Actividad Física y Salud (ver la tabla 1), el resto de las instituciones de manera explícita afirman formar profesores de Educación Física, ya sea que se mencione en los objetivos del programa, en su perfil de egreso, o cuando se describe el posible campo laboral de sus egresados.

En el país se han emprendido acciones para intentar disminuir esta desintegración en las finalidades y los contenidos formativos de las instituciones. Esfuerzos como el llevado a cabo en los años noventa del siglo pasado y los primeros años este, por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Educación Física, Deporte y Recreación (ANEFEDYD) hoy extinta, con su “Proyecto de estándares de calidad”. Con este proyecto, la mencionada asociación con el aval y el apoyo de la Comisión Nacional del Deporte (CONADE), llevó a cabo un loable intento por acordar y definir el rumbo en la formación de los profesionales de la EF, el deporte y la recreación. Este proyecto incluyó tanto la educación normalista como en la universitaria, ya que agrupó a las más de 50 Escuelas Normales de EF, como a los programas universitarios existentes en ese tiempo. Este esfuerzo sentó las bases para lo que años después, en 2003, se lograra gracias a la creación del Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física (COMACAF) y de la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF) en 2006.

El Consejo Mexicano para la Acreditación de la Enseñanza de la Cultura de la Actividad Física, organismo avalado por el Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), establece los estándares de calidad para los programas formativos en este campo profesional. En tanto que uno de los proyectos de la AMISCF, es la armonización curricular de las instituciones que lo conforman. De hecho, en 2013 inició el proyecto de investigación “Marco formativo común de los profesionales en Cultura Física y Deporte. Estudio curricular de las instituciones educativas afiliadas a la AMISCF”.

Por otro lado, en este país, el mercado ocupacional de la EF y el deporte está muy poco regulado, y en la práctica, es posible aun que un profesional de la EF pueda ser contratado para impartir esta disciplina curricular en la escuela, como también puede ser contratado otro egresado de cualquiera de los otros programas.

Para concluir este apartado, enseguida se relacionan las doce instituciones que participaron en este estudio:

- Instituto Tecnológico de Sonora
- Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Universidad Autónoma de Querétaro.
- Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Universidad de Colima.
- Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Sonora.
- Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Universidad Veracruzana.

2. La Socialización Ocupacional

2.1 El proceso de Socialización

La socialización trata sobre las formas en que los grupos humanos se vinculan y transmiten sus normas, de ahí que se considere importante realizar estudios para comprender como ocurre, este proceso. En términos generales, la socialización es un concepto que vincula al individuo con la sociedad; además es un proceso de toda la vida de las personas, por el cual se aprenden las formas de ser un grupo o de una sociedad. La socialización es una inserción social, ya que introduce al individuo en el grupo y lo hace miembro del colectivo. Es un proceso que produce actitudes, valores, conocimientos y habilidades que se requieren para participar efectivamente como un individuo o un miembro del grupo.

La socialización es un proceso mediante el cual las sociedades y los grupos dentro de ella, se reproducen, creando nuevos miembros que están en condiciones de participar en las rutinas y las relaciones establecidas en la vida social, así como para adaptarse con eficacia a las nuevas circunstancias” Preves y Mortimer (2013, p. 151).

Los procesos por los cuales el ser humano se socializa, han sido de interés para los psicólogos, los sociólogos y los profesionales de la educación. Según Clausen (1968), inicialmente el concepto fue usado en sociología por Ross para designar el proceso de modelado de los sentimientos y los deseos del individuo para adaptarse a las necesidades del grupo. De ahí se fue expandiendo su uso a otras áreas y campos específicos, así como a grupos particulares. Aunque la mayor parte de los estudios relacionados con los fenómenos de socialización se habían dedicado a estudiar la socialización de los niños y de los jóvenes (en particular la educación de los hijos), así como las prácticas de formación en diferentes comunidades, las clases sociales y las culturas. Sin embargo con el desarrollo de las sociedades industriales, los investigadores empezaron a centrar su atención en la socialización de los adultos (Jensen y Schrader, 1965).

Brezinka y Brice (en Kesebir, Uttal y Gardner, 2010), han señalado que, desde su introducción, la palabra "socialización" ha sido uno de los términos más vagos en el léxico de las ciencias sociales a pesar de su absorción en los vocabularios de campos tan diversos como la Sociología, Psicología, Antropología, Ciencias Políticas, Salud Pública, Derecho y Ciencias Sociales, Medio Ambiente y Recursos Naturales, y la Nutrición.

En el sentido tradicional y común de la expresión, se dice que un individuo se socializa cuando adquiere una lengua, una serie de normas y valores, cuando va conformando una personalidad, en la medida en que mantiene relaciones con el medio ambiente natural y social en el que vive. Es decir, que la cultura se aprende y que la educación es la vía principal por el que una sociedad transmite esta cultura de una generación a la siguiente. La educación provee a las nuevas generaciones, las habilidades físicas e intelectuales para poder intervenir en el entorno; además de transmitir valores, actitudes y creencias importantes para el comportamiento en la sociedad (Western y Anderson, 1968).

Así vista, la socialización es un proceso de aprendizaje mediante el que las personas se van apropiando de la cultura aceptada por un grupo social. Sin embargo, las transformaciones de las sociedades actuales vienen a hacer más compleja esta forma de explicar la socialización. Los cambios en las relaciones y en las instituciones sociales introducen mayor complejidad. “Cuando aprendemos cosas, no sólo aprendemos conocimientos específicos y datos sobre diferentes fenómenos. También aprendemos valores y enfoques que nos permiten comprendernos a nosotros mismos en relación con el mundo y con otras personas” (Popkewitz, en Öhman, 2010, p. 393).

2.2 La Socialización Ocupacional en la Educación Física

Desde la perspectiva de Zeichner y Gore (1990), la investigación sobre la socialización, busca entender el proceso que lleva a una persona a convertirse en profesor. Es decir, es el estudio de los procesos de adquisición de los comportamientos, los valores y las creencias, como resultado de las influencias de diversos agentes y de variados factores durante la vida. En términos generales, el estudio de la socialización y su relación con la

profesión docente se refiere a "ese campo del saber que trata de comprender el proceso mediante el cual el individuo se convierte en un miembro activo de la comunidad de profesores" (Zeichner y Gore, 1990, p. 329).

Los estudios sobre la socialización de los profesores han tenido un gran desarrollo en los últimos 25 – 30 años. Se ha reconocido la importancia y el impacto que los procesos de socialización pueden en cada persona y la investigación lo afronta cada vez más con la complejidad que lo caracteriza.

Existen tres tradiciones importantes en la investigación sobre la socialización de los profesores: la funcionalista, la interpretativa y la crítica (Zeichner y Gore, 1990).

La primera, hace hincapié en la reproducción del orden existente y asume que la socialización produce continuidad. Según este punto de vista, una persona se vuelve miembro de la comunidad docente por la asimilación de una cultura (o subcultura) específica establecida en un determinado marco normativo.

La tradición interpretativa, en contra de la concepción funcionalista, busca la explicación de los fenómenos sociales dentro del dominio de la conciencia individual y de la subjetividad. Se rechaza la idea de que los asuntos humanos puedan ser estudiados de la misma manera que se estudian los fenómenos en las ciencias naturales; los individuos son para seres capaces de acciones autónomas y capaces de elegir entre alternativas diversas.

Ambas perspectivas (la funcionalista y la interpretativa) ven la socialización como un proceso "por el que los individuos se empeñan en el aprendizaje de un rol que resulta en el ajuste situacional, pasivo o activo, del individuo a la cultura de la profesión" (Zeichner y Gore, 1990, p. 331).

La tercera perspectiva, la crítica, derivada del marxismo y de la filosofía de la escuela de Frankfurt, siguiendo con los autores citados, tiene dos líneas de pensamiento: una que hace hincapié en la reproducción y otra que se centra en la producción. Un propósito central del modelo crítico es concientizar sobre la necesidad de someter a crítica lo que se suele dar por sentado en la vida de la gente. Las relaciones de raza, de género y de clase son asuntos clave de esta tradición. Por eso, siguiendo a Zeichner y Gore (1990), la finalidad de este paradigma se centra en "la transformación social dirigida a desarrollar la justicia y la igualdad, la libertad y la dignidad humanas" (p. 331). La realidad es

socialmente creada y socialmente sostenida. La investigación crítica es participativa y colaborativa. Una característica esencial del paradigma crítico es la reflexividad.

Cada una de las perspectivas arriba descritas, posee rasgos propios que la distinguen de las otras, sin embargo esto no significa que se deban considerar de manera aislada, sino más bien de forma complementaria.

Según Wright (1997), la investigación sobre la socialización en la profesión docente se remonta al trabajo de Waller publicado en 1932 con el nombre de *The Sociology of Teaching*. Sin embargo él mismo considera que la socialización docente “se estableció como modelo de investigación, hasta la publicación en 1975 *Schoolteacher*, de Lortie” (p. 96).

Respecto a la socialización ocupacional, Lawson (1986), sostiene que este es un proceso que incluye todas las clases de socialización que influyen inicialmente a una persona para entrar al campo de la educación física y que después es responsable de las percepciones y de las acciones como formadores de profesores y como profesores. Para Lawson “son cinco los tipos de socialización que puede comprender la socialización ocupacional: social, deportiva, profesional, organizacional y burocrática” (1986, p. 107).

En la EF, la teoría de la socialización ocupacional, se ha interesado desde la década de los setenta, por asuntos que tienen que ver con la elección de la carrera profesional, es decir, con los motivos por los que alguien intenta convertirse en profesor de EF o en formador de profesores de EF. Del mismo modo, esta teoría se ha interesado en comprender cómo es que se adquieren las habilidades, los conocimientos, las competencias, las percepciones, las creencias y las actitudes relacionadas con las funciones del profesor. Otras preocupaciones que han tenido quienes trabajan desde esta tendencia investigativa, han sido las relacionadas con los aprendizajes en la asignatura de EF y por otro lado, las orientaciones y/o las perspectivas sobre la enseñanza, las ideas o las convicciones y las experiencias previas y el rol docente, que pudieran traer consigo los estudiantes de la licenciatura en EF al inicio de sus estudios, entre otros temas.

Esta perspectiva de investigación sobre la socialización de los docentes, se ha empleado de manera cada vez más amplia y con buenos resultados para intentar explicar cómo piensan y cómo enseñan los estudiantes y los profesores de esta asignatura escolar (Carreiro da Costa, 1996; Curtner – Smith, 1997, 2001; Lawson 1983 a, 1983 b; O´Bryant, C.P., O´Sullivan, M. y Raudensky, J, 2000; Shempp y Graber, 1992; Stroot, S., Faucette, N. y Schwager, S, 1993).

Templin y Shcemp, (citados por Sá, 2007) señalan que en el ámbito de la literatura sobre la socialización de los profesores de Educación Física, la orientación que ha presentado una mayor presencia, se caracteriza por ser una perspectiva dialéctica. Esto es, como un proceso de negociación entre las presiones sociales que empujan a las personas hacia comportamientos instituidos, relativo al papel del profesor y a su acción individual, como participante en la producción de su destino profesional.

De acuerdo con Sá (2007), los formadores de profesores a través de las concepciones, percepciones, representaciones, creencias y convicciones que poseen de la enseñanza, de la formación de profesores, de la materia de enseñanza, del éxito educativo y del propio desarrollo profesional, pueden desempeñar un papel fundamental en la dinámica de pensamiento de los estudiantes, futuros profesores. Aquello que los formadores de profesores piensan y hacen puede tener impacto y repercutir en su propia identidad profesional y la de sus alumnos.

En tanto Stroot y Williamson (1993), manifiestan que existe una necesidad de responder a estas influencias poderosas que impactan sobre las personas a pesar de su diversidad y de los contextos, lo que exige que se comprenda cada situación como única. También Lawson y Stroot (1993), concluyen que la socialización es interactiva, problemática y tiene un impacto variable en cada individuo.

En cuanto a los beneficios que la investigación sobre la socialización puede aportar, Zeichner y Gore (1990), afirman que a diferente nivel, es importante para el profesorado universitario de los programas de formación de profesores, beneficiarse de la investigación sobre la socialización de los profesores, que se apliquen sus resultados a los esfuerzos para el desarrollo del programa. Lo que puede hacer la investigación, es desafiar nuestro

pensamiento y nos debe ayudar a pensar con más claridad sobre las consecuencias de nuestro trabajo con aquellos que buscamos educar.

La socialización ocupacional, tal como lo señala O'Leary (2012), proporciona explicaciones de cómo y por qué los profesores enseñan de la manera que lo hacen. Por tanto, es de crucial importancia la investigación continua en este ámbito.

Para Lawson (1983a) el proceso de socialización de los profesores de EF se presenta de varias formas: aculturación, socialización profesional y socialización organizacional.

La *aculturación*. Frecuentemente este concepto también se encuentra referido como etapa de pre-entrenamiento o de socialización anticipatoria. Es la primera y la más poderosa forma de socialización que experimentan los profesores de EF (y cualquier persona). Empieza desde el nacimiento e incluyen reglas generales y de sentido común, en un sistema de significados dominantes. Por ejemplo valores como “la creencia de que la competición en la vida es inherentemente buena” y por tanto ejerce su impacto desde antes de que el futuro profesor de EF ingrese a un programa formativo (Hutchinson, 1993). Esta aculturación puede originarse a partir del interés de los padres y los hermanos por el deporte; este hecho a su vez puede conducir a un interés por la EF. Existe asimismo cierta evidencia de que el tipo y el nivel de la actividad físico-deportiva desarrollada por el futuro profesor, puede ejercer a largo plazo una influencia sobre sus creencias acerca de la enseñanza (Curtner – Smith, 2001).

Las experiencias vividas durante la infancia y la adolescencia, así como las interacciones con otras personas significativas, conducen a una comprensión de lo que significa ser un profesor de EF.

Un papel clave en este proceso lo juegan las experiencias que los aspirantes a convertirse en profesores, tienen durante su escolaridad anterior a su ingreso a un programa formativo de EF (Hutchinson, 1993; Placek et al, 1995). De gran importancia también, son las experiencias vividas en la educación física (Curtner - Smith, 1999; Green, 1998; Schempp y Graber, 1992) y en el deporte escolar (Curtner - Smith, 1999; Dewar y Lawson, 1984; Templin, 1979) y las interacciones con los profesores de educación física y otros adultos que enseñan o dirigen actividades físicas y deportivas.

Lortie (citado por Stroot y Williamson, 1993), usó el término “Aprendizaje por observación” para referirse a la influencia directa o indirecta que durante los años de escolaridad en educación básica y posterior, los alumnos tienen por la gran cantidad de horas de interacción y observación con sus profesores. Este aprendizaje por observación se convierte en una forma muy particular de aprendizaje de la docencia.

El aprendizaje por observación tiene una influencia clara en las decisiones individuales futuras, en las prácticas y en las ideologías como profesor. El interés por convertirse en profesor puede desarrollarse aún más durante el aprendizaje por observación (Schempp y Graber, 1992), cuando las opiniones de los futuros docentes sobre el tema, se moldean por su interacción con los profesores de educación física y con los entrenadores deportivos.

La *socialización profesional* se refiere a la influencia que puede tener el programa formativo en EF en quienes lo estudian. Esta forma de socialización fue definida por Lawson (1983a), como el proceso por el cual los profesores adquieren y mantienen los valores, la sensibilidad, las habilidades y los conocimientos que se consideran ideales para la enseñanza de la EF.

Placek et al (1995), señalan que en general los programas formativos en EF, han tenido relativo poco impacto. De igual manera muchos programas al parecer mantienen concepciones erróneas sobre la EF y la pedagogía. Los programas que tienen éxito en el cambio de creencias y de prácticas erróneas suelen tener una orientación innovadora, no de entrenamiento, tienen una gran credibilidad, cuentan con un profesorado especialista en pedagogía del deporte. Estos formadores de profesores usualmente supervisan y monitorean consistentemente las primeras experiencias de campo y las prácticas de enseñanza de los estudiantes (Lee y Curtner-Smith, 2011). Por otra parte, por lo general llegan a un consenso sobre lo que Lortie (citado por Lawson 1983a), describe como una "cultura técnica compartida" (por ejemplo, los conocimientos y las prácticas fundamentales para la enseñanza eficaz de la EF) y la ideología profesional de su programa.

La socialización profesional es un proceso por el cual un individuo aprende las funciones y responsabilidades de su profesión y surge como un miembro de la cultura profesional. Weidman, Twale y Stein (2001), definen la socialización como el proceso por el cual las personas adquieren los conocimientos, las habilidades y la disposición que los

hace más o menos efectivos miembros de la sociedad. Añaden que la socialización también ha sido reconocida como un proceso subconsciente mediante el cual las personas interiorizan las pautas de comportamiento y las normas y los estándares y forman un sentido de identidad y compromiso con un campo profesional.

La socialización de los profesores se puede ver por tanto, como una vía por la que estos aprenden e interiorizan las normas, los valores, las conductas y las actitudes que caracterizan la cultura profesional en la que se integran. La decisión que un individuo toma para ingresar a un curso de formación profesional está determinada por sus características psicológicas y por las influencias sociales. Una vez dentro del programa de formación la persona estará expuesta a un conjunto de influencias relacionadas con la adquisición de la cultura de su profesión. Sin embargo, según Western y Anderson (1968) esta no es tan sencilla, ya que la adquisición de la cultura está mediada por lo que la persona trae consigo a la situación. La socialización de los estudiantes de profesores introduce y transfiere los valores profesionales de la profesión docente (Clikeman y Henning, 2000) y es un proceso a través del cual los recién llegados al gremio, construyen sus roles particulares en la profesión docente y la comunidad a medida que interactúan y participan con los demás.

El proceso de socialización ocurre a lo largo de la vida y envuelve variados tipos de influencia, desde las experiencias tempranas que se vivieron en los ámbitos de la educación física y del deporte, pasando por el sentido común que la sociedad tiene sobre las actividades físicas, otras personas significativas, la preparación inicial en los programas formativos, hasta las influencias que se dan por la cultura del lugar de trabajo (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana y Piéron, 1993). Por lo anterior, la socialización de los profesores debe ser encarada como un proceso complejo.

En la misma línea, Carreiro da Costa (1996) puntualiza:

El aprendizaje de la profesión docente no principia con la formación inicial, ni termina con la obtención de una licenciatura en enseñanza; es algo que el profesor realiza durante toda la vida. En esta perspectiva, me gustaría

analizar la formación de profesores como un gran *continuum* que comienza antes de la formación inicial y que permanece abierto hasta el momento de la jubilación. (p. 9)

La socialización organizacional es la tercera fase del proceso de socialización. Se refiere a la socialización que tiene lugar en el lugar de trabajo, por ejemplo en el caso de este estudio, en el contexto de las escuelas. En el sitio de trabajo los docentes interactúan con muchos otros colegas y con directivos.

La socialización organizacional es un concepto complejo que puede definirse de acuerdo con Trowler y Knight (1999), como el proceso de acomodación que tiene lugar cuando los nuevos profesores de una organización educativa, se involucran con aspectos de las disposiciones culturales que ahí encuentran. “Este involucramiento de los nuevos miembros de la organización, es frecuentemente tácito, no reconocido por los involucrados” (p. 178).

Habitualmente en la literatura se mencionan tres o cuatro fases en el proceso de socialización de los profesores, como lo hace Lawson (1983a), mismas que fueron descritas en las páginas anteriores, pero además este modelo ha sido empleado por diversos autores como Goc Karp, Williamson y Shifflett (1996), Lawson y Stroot (1993), Stroot y Williamson (1993) y Wright (2001), quienes analizan las fases de la socialización de los profesores de EF en: socialización anticipatoria, socialización profesional y socialización organizacional.

O bien el modelo de cuatro fases que ha utilizado Burlingame (1972), quien identifica las siguientes: socialización anticipatoria; grupos de referencia; periodo de formación y mundo del trabajo. También Hutchinson y Buschner (1996), analizan este proceso en cuatro fases: reclutamiento, formación inicial, inducción y la fase de profesor en el ejercicio de la profesión.

Los estudios sobre la socialización docente se han enfocado en general, sobre alguno de los siguientes períodos de socialización:

La Socialización anticipatoria (Bullough y Pinnegar, 2001; Curtner-Smith, Hastie y Kinchin, 2008; Dewar y Lawson, 1984; Dodds, Placek, Doolittle, Pinkham, Ratliffe y

Portman, 1991; Hutchinson, 1993; Lawson, 1983a; O'Sullivan, MacPhail, Tannehill, 2009; Schempp, 1989; Spittle, Jackson y Casey, 2009; Stran y Curtner-Smith, 2009; Templin, Woodford y Mulling, 1982).

La Formación inicial y las prácticas de campo (Carreiro da Costa, 1996 y 2004; Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz y Pestana, 1996; Cheng y Pang, 1997; Curtner-Smith, 1996; Curtner-Smith, Hastie y Kinchin, 2008; Graber, 1995; Graham, 1991; Lawson, 1984; Solmon y Ashy, 1995; Stroot y Williamson, 1993; Timken, y Van der Mars, 2009; Xiang, Lowy y McBride, 2002).

La socialización organizacional, incluyendo el periodo de inducción (Banville y Rikard, 2009; Curtner-Smith, Hastie y Kinchin, 2008; Lawson, 1983b; O'Sullivan, 1998; Richards y Templin, 2011; Stroot, Faucette, y Schwager, 1993; Schempp, Sparkes y Templin, 1993; Smith y Ingersoll, 2004; Smyth, 1995; Solmon, M., Worthy, T. y Carter, J. 1993; Stroot y Ko, 2006; Tjeerdsma y Coleman, 2009; Watkins, 2005; Woods y Earls, 1995).

Aunque varios estudios han adoptado un enfoque más integral para examinar múltiples fases de la socialización, empleando cortes transversales (Curtner-Smith, 1997; Graham, Hohn, Werner y Woods, 1993; Schempp y Graber, 1992).

Los Formadores de profesores (Austin, 2002; Austin y McDaniels, 2006; Carvalho, 2003; Casey y Fletcher, 2012; Dinkelman, 2001; Fletcher y Casey, 2014; Sá, 2007; Woods, Phillips-Da, Carlisle, 1997, entre otros).

Lo cierto es que en la investigación que ha intentado ampliar la perspectiva para la comprensión del proceso de aprender a enseñar, se han explorado las diversas fases de socialización del profesorado.

De acuerdo con lo dicho en los párrafos anteriores, este proceso que ocurre a lo largo de la vida, contempla en primer término las experiencias previas al ingreso a la educación superior e incluye la elección de la carrera profesional o fase de reclutamiento; es decir, la socialización anticipatoria. Posterior a esta, ocurre la socialización durante los estudios universitarios y finalmente la socialización en el ejercicio de la profesión como profesor de EF y/o como formador de formadores.

Cada fase de socialización y con distintos grados de influencia en cada persona, tiene el potencial de afectar el proceso de aprender a ser profesor, ya sea de manera positiva o de manera negativa.

Enseguida y tomando en consideración las características de cada etapa, se presenta de manera más desarrollada, cada una de estas.

2.2.1 Socialización anterior a la entrada a la educación superior. Socialización anticipatoria

Las influencias de socialización que ocurren antes de la entrada a la formación inicial, son conocidas también como socialización anticipatoria o fase de pre-entrenamiento. Esta primera fase en la socialización, se refiere a cómo es que quienes no son miembros de un grupo, asumen las actitudes, las acciones y los valores de ese grupo al que aspiran pertenecer (Tierney y Rhoads, 1994).

En esta fase, en que los estudiantes aun no inician sus estudios superiores y entre otros agentes socializadores, se gesta el “aprendizaje por observación”, que como ya se había señalado, es en gran parte responsable de la poderosa influencia sobre las creencias, la ideología, las decisiones y las prácticas, que un estudiante de EF puede tener después como profesor (Belka, Lawson y Lipnichey, 1991; Dewar y Lawson, 1984; Graber, 1989; Schempp, 1989; Schempp y Graber, 1992; Templin, Woodford y Mulling, 1982; Zeichner y Tabachnick, 1981).

Para Lawson, (1983a), el prolongado tiempo que pasan los alumnos en la escuela, en contacto con el profesor de EF y las actividades que se realizan en esta asignatura; así como algunos estereotipos culturales, pueden proveer oportunidades para que se dé en cada alumno el fenómeno que denomina “certificación subjetiva”. Este término, hace referencia a las percepciones que los individuos se forman sobre un determinado papel, en este caso, sobre el rol del profesor. Este concepto “constituye las percepciones que cada persona tiene sobre los requisitos o las necesidades en la

formación de profesores y sobre la enseñanza real en la escuela. Es resultado de los años de socialización” (p. 6). Esto significa que cuando un estudiante desea ingresar a un programa formativo de EF, ya trae consigo un cúmulo de experiencias escolares o no, procesos y eventos vividos, así como la influencia de otras personas y contextos sociales, que actúan en esa toma de decisión, la elección de la carrera profesional. Pero una vez dentro del programa, en el transcurso de sus estudios, los futuros profesores de EF, ven a través de sus antecedentes biográficos y sus experiencias previas, lo que el programa intenta formar.

Lo anterior se refiere al poder que tienen las creencias en el pensamiento y las acciones de las personas. En palabras de Lawson (1983a), “La certificación subjetiva de los estudiantes resiste a los esfuerzos de los formadores de profesores para cambiarlos y en consecuencia, los programas de formación docente son menos efectivos” (p. 9).

Según Pajares (1992), la fuerza de las creencias, asociadas al componente afectivo, constituye uno de los mayores problemas del proceso de socialización de los profesores.

Por su parte Schempp y Graber (1992) observan que, desde que las personas ingresan al sistema educativo, comienzan a hacer suyas algunas expectativas sociales y a adquirir una noción sobre lo que significa ser profesor. Al respecto señalan:

Los futuros profesores comienzan a internalizar las expectativas sociales y las definiciones del trabajo docente desde el momento en que entran en la escuela pública. Los padres, los hermanos, los amigos y otras personas importantes proveen información a los jóvenes sobre el estatus ocupacional y las responsabilidades profesionales de los profesores. La pertenencia a instituciones sociales y las experiencias fuera de la escuela también desempeñan un papel en comunicar las expectativas sociales hacia los docentes. Estas personas e instituciones son los agentes socializadores que ayudan a dar forma a las creencias y a las perspectivas de los futuros profesores. (p. 332)

De acuerdo con el argumento anterior, se puede considerar que la introducción a la profesión docente se conforma por los acontecimientos vividos por los estudiantes en sus clases durante la escolaridad obligatoria. Estas experiencias podrían tener el mayor impacto

en lo que los niños y los jóvenes aprenden acerca de la enseñanza y de los profesores, mayor influencia incluso, que el propio programa formativo.

Esta fase de socialización, ha sido referida como el periodo de tiempo anterior a la entrada formal en los programas de formación de docentes (Schempp y Graber, 1992). Otros estudiosos se han referido de diversas maneras a este período de tiempo, tales como: socialización anticipatoria (Burlingame, 1972), pre-entrenamiento (Zeichner y Gore, 1990), reclutamiento (Dewar, 1989; Lawson, 1983a) y del “aprendizaje por observación” que en 1975 describió Lortie, (citado por Stroot y Williamson, 1993). Aunque los investigadores han utilizado una terminología diferente para describir este período, existe un consenso de que este período de tiempo, independientemente del término utilizado para referirse a él, representa un agente socializador significativo en el desarrollo de los profesores.

Se podría pensar que los futuros profesores de EF ingresan a los programas de formación docente sin una “historia pedagógica”. Sin embargo, existe una extensa base de conocimientos que sugiere lo contrario (Dewar y Lawson, 1984; Flory y McCaughtry, 2014; Hutchinson, 1993; Lawson 1983a y 1986; Loocke, 1984; McMahon y MacPhail, 2007; Sparks, Templin y Schempp, 1993). Los estudios de estos investigadores apoyan la idea de que los estudiantes no entran en los programas de formación docente como una "tabla rasa". Es decir, que llegan a la universidad con un cúmulo de prenociones (actitudes, valores, creencias, prejuicios) y conocimientos sobre lo que es la EF y el rol del profesor.

2.2.2 La elección de la carrera profesional docente. Reclutamiento

El hecho de optar por una ocupación profesional, representa muchas veces un dilema para las personas, ya que es un paso importante en su vida presente y futura. Existen por supuesto variados factores que influyen esta decisión por parte de los individuos y que han sido objeto de análisis por varios estudiosos.

Las profesiones tienen maneras de reclutar o de atraer a nuevos practicantes. El reclutamiento puede ser entendido como “el proceso por el que un individuo se siente

atraído hacia y a hacer la elección de una determinada ocupación” (Dewar y Lawson, 1984, p. 15).

Para Templin, Woodford y Mulling, (1982), en el ámbito de la elección de la profesión docente, uno de los estudios con mayor influencia ha sido el de *Schoolteacher: A Sociological Study*, de Lortie. Basados en el modelo de la elección ocupacional y de la socialización anticipatoria de Lortie, los citados autores efectuaron una revisión aplicada a la EF, de los recursos de reclutamiento hacia esta disciplina.

Lortie identificó dos tipos de recursos de reclutamiento a los que llamó, a uno *atractores* y al otro, *facilitadores*. A los *atractores* los definió como todos aquellos beneficios que la profesión ofrece a los individuos, ya sean estos materiales (salario, empleo seguro, movilidad social) o bien, psicológicos o simbólicos (por ejemplo prestigio, poder o satisfacción). Específicamente Lortie analizó varios temas a los que los aspirantes a convertirse en profesores atribuyeron su entrada en la enseñanza. Por ejemplo analizó el tema interpersonal (el deseo de trabajar con otros, especialmente con niños y jóvenes); el tema del servicio (el deseo de servir a la sociedad); el tema de la continuidad (el deseo de seguir vinculado al proceso educativo. Para el caso, seguir vinculado a la práctica de la actividad física y al deporte); el tema de la compatibilidad del tiempo (la atracción de un horario de trabajo favorable).

Los *facilitadores* en contraste, representan los mecanismos sociales que ayudan a los individuos a ingresar en una determinada ocupación. Por ejemplo la influencia de otras personas (profesores de EF, entrenadores, padres, amigos); la ausencia de otras alternativas ocupacionales (cuando no se pueden cumplir los criterios de admisión en otros campos); y la “certificación subjetiva” para la enseñanza; es decir, las percepciones individuales sobre los requerimientos de la profesión docente, vinculadas a la evaluación de las propias capacidades para cumplir con dichos requerimientos. Lawson define la certificación subjetiva como “la percepción de cada persona sobre los requisitos para la formación del profesorado y para la enseñanza real en las escuelas” (1983, p.6). Más adelante señala que esta percepción se “Construye sobre la base de la biografía personal, el efecto de otras personas significativas, las influencias sociales y las experiencias directas en la escuela” (Lawson, 1983, p.7). Esto es, es una autoevaluación mediante la cual un aspirante a

profesor de EF justifica su propia entrada a la profesión, basada en sus características personales para desempeñar esta profesión.

Varios estudios demuestran que una de las influencias principales para la selección de los estudios profesionales en EF, lo constituyen las experiencias positivas en la práctica de la actividad física y el deporte (Dewar y Lawson, 1984; Dodds et al., 1992; Hutchinson, 1993; Hutchinson y Buschner, 1996; Lawson, 1983 a; Macdonald, 1999; McCullick, 2001; Stroot y Williamson, 1993; Templin, 1979).

En su estudio, Hutchinson y Buschner (1996), mencionan que la socialización en y a través del deporte, es una parte integral de la fase de reclutamiento de la socialización docente.

Referente a los agentes en la socialización anticipatoria, Pooley (1975) y Templin, Woodford y Mulling (1982), encontraron que la influencia de los entrenadores es más importante que la de los profesores de EF, respecto a la elección de la carrera profesional en EF.

Hutchinson (1993) estudió a 10 estudiantes de secundaria que tenían la intención de convertirse en profesores de EF. Hutchinson utilizó entrevistas y actividades de juegos de rol para investigar el reclutamiento en la profesión de la EF. Esta investigadora llegó a la conclusión de que los reclutas poseían estrechas, pero bien concebidas creencias sobre los profesores de EF y la enseñanza de esta asignatura. Específicamente, señaló que los reclutas creían que la diversión de los alumnos era la única variable importante en la EF; que la enseñanza no era necesaria; que un currículum de múltiples actividades era el adecuado; que los planes de clase eran innecesarios; y el incumplimiento de un estudiante debe dar lugar a una calificación baja. Además, y en consonancia con hallazgos observados por otros (Chu, 1984; Lawson, 1983a, 1983b; Schempp y Graber, 1992; Templin, Woodford, y Mulling, 1982), Hutchinson, encontró que estos estudiantes vieron la enseñanza de la educación física como la entrada a la profesión como entrenadores deportivos.

Otros investigadores que han examinado a los aspirantes a convertirse en profesores, han señalado la sólida naturaleza de las creencias previas sobre la enseñanza y los profesores. Por ejemplo Bolin (1990), sostiene que los estudiantes cuando entran en los programas de formación del profesorado, consideran que ya saben enseñar, y que lo único que requieren son algunas estrategias didácticas para comenzar. Otro ejemplo en el mismo sentido lo refieren Lanier y Little (1986, citados por Carreiro da Costa, 1996, p. 10), cuando señalan que “muchos estudiantes inician sus cursos pensando que ya saben todo o casi todo de lo que es necesario conocer para saber cómo enseñar”.

Curtner – Smith y Sofo (2004), llevaron a cabo un estudio sobre las concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de 15 estudiantes de profesor de EF. Los resultados indicaron que los participantes encuentran generalmente en la Educación Deportiva más atractivo debido a la compatibilidad con su socialización ocupacional y sus ventajas culturales y estructurales. Se encontró además, que los estudiantes quienes tienen una certificación subjetiva más alta hacia la EF, contaban con unos antecedentes amplios en la práctica de actividades físicas y el deporte, así como experiencias positivas en sus clases de EF en la infancia y la adolescencia. Pero también Stran y Curtner-Smith (2009), en otra investigación que emplea algunos elementos conceptuales y metodológicos, en la línea de la socialización de los estudiantes de profesores de EF, encontraron que entre los participantes de su estudio, aquellos estudiantes que habían tenido experiencias negativas en sus clases de EF escolar, eligieron esta profesión para tratar de enseñar mejor la EF, que como a ellos se las enseñaron.

En una revisión de investigación sobre las creencias y la investigación educativa, Pajares (1992) destacó la importancia de las creencias previas del candidato a profesor. Concluyó que las creencias acerca de los profesores y de la enseñanza están bien establecidas a través del tiempo antes de que los estudiantes entren a un programa de formación de profesores, y que los cambios en las creencias pueden no ser tan comunes en la edad adulta.

En su investigación sobre las creencias previas de 52 aspirantes a profesores, Mertz y McNeely (1992), sugirieron que las creencias de los participantes estaban bien formadas y variaron entre los encuestados.

Schempp y Graber (1992) señalaron que "las personas parecen elegir una carrera docente porque se sienten cómodos en el sistema y quieren reproducir sus experiencias para los demás" (p. 335). Esta tendencia puede resultar del potente período que antecede a la formación inicial y servir para actuar como filtros pedagógicos durante el los estudios de la licenciatura (Doolittle, Dodds, y Placek, 1993; Folle et al, 2009; Weinstein, 1990).

Las experiencias en la práctica del deporte y de la actividad física antes de la preparación formal del docente, se encuentra que son influyentes en las percepciones de quienes aspiran a convertirse en profesionales de la enseñanza. Además, este aprendizaje por observación parece afectar a la adopción o el rechazo de los mensajes transmitidos en los programas de formación del profesorado reclutas.

Mientras que la investigación sobre los estudiantes de profesores de educación física ha documentado que diversas creencias puestas en la capacitación formal son difíciles de cambiar, los datos sobre los vínculos entre la biografía y creencias específicas acerca de la enseñanza son limitados (Mitchell, Doolittle y Schwager, 2005).

Los resultados de los estudios sobre el período de socialización anticipatoria, consideran que los estudiantes:

Llegan al programa de formación docente con ideologías poderosas en cuanto al papel social de un profesor o entrenador, ideologías moldeadas por años de experiencia en las escuelas. Sería ingenuo para los formadores de docentes, creer que los aspirantes están esperando ser llenados con el dogma profesional de la enseñanza o del entrenamiento. En lugar de ello, pueden esperar que los estudiantes puedan convertirse en participantes activos en la dialéctica de la socialización docente y enfrentar, directa o indirectamente, muchas creencias que el programa de formación intenta inculcar (Schempp y Graber, 1992 p. 336).

En un estudio cuyo objetivo fue identificar y comparar los factores que influenciaron a 157 estudiantes de la Universidad Estatal de Pensilvania y a 176 de la Universidad de Chipre para convertirse en profesores de educación básica, Papanastasiou y Papanastasiou (1997), emplearon un cuestionario que incluyó cinco factores. Cada factor a

su vez incluyó variables como: ideas acerca del salario, periodos largos de vacaciones, rápida empleabilidad después de la graduación, seguridad laboral, margen de beneficios de ser profesor, (factor “Variedad de beneficios”). El segundo factor incluyó ítems que describen creencias internas como el gusto por enseñar, el gusto por trabajar con niños, un talento instintivo para enseñar; a este factor se le llamó “Motivos internos”. Al tercer factor se le llamó “Estatus de la profesión” e incluyó las percepciones de los aspirantes a profesores sobre el estatus de la profesión docente y sobre la valoración que la población tiene acerca de los profesores. El cuarto factor incluyó ítems sobre el estímulo de los familiares para convertirse en profesor y se le llamó “Influencia interpersonal”. Finalmente al quinto factor se le denominó “Habilidad académica” y fue integrado por ideas acerca de la facilidad de convertirse en profesor y de alcanzar altas posiciones en la jerarquía de la profesión.

Las principales conclusiones fueron las siguientes: los estudiantes de ambas universidades fueron influenciados para convertirse en profesores por factores intrínsecos como el gusto por la enseñanza; los estudiantes de la Universidad de Chipre fueron en gran medida más influenciados que los estudiantes de la Universidad Estatal de Pennsylvania, por factores extrínsecos, como el hecho de tener un puesto como profesor después de graduarse, así como los relacionados con el margen de beneficios (tener una pensión, licencias por enfermedad). Los estudiantes de la Universidad Estatal de Pennsylvania estuvieron fuertemente en desacuerdo con el hecho de que ellos son influenciados por factores extrínsecos como el salario, seguridad laboral, margen de beneficios, estatus de la profesión y las vacaciones.

Özsoy, Özsoy, Özkara y Memiş (2010), llevaron a cabo un estudio para conocer los factores que influyen en estudiantes de profesor, para la elección de la carrera docente. Este se llevó a cabo con profesores en formación inscritos en programas que incluyen la enseñanza primaria, la enseñanza de las ciencias, la enseñanza de ciencias sociales, la enseñanza del idioma inglés, la enseñanza del idioma turco y la enseñanza preescolar. Participaron 855 profesores en formación; 509 mujeres y 346 hombres, con un cuestionario tipo Likert que consistió en cuatro factores; conciencia, seguridad, ideales e influencia. Los resultados del estudio revelaron que los profesores en formación eligen la docencia como profesión porque piensan que la enseñanza es sagrada (54,6 %), tienen las condiciones

requeridas para la enseñanza (53,4 %), que es la profesión que más les conviene (47,3 %), que les gustan mucho los niños (46,9 %) y la enseñanza es la profesión ideal (46,9 %).

Algunos estudios confirman lo que se ha encontrado en anteriores investigaciones sobre la elección de la carrera profesional. Por ejemplo, Chatoups, Zounhia, Hatziharistos y Amoutzas (2007), exploraron varios factores de decisión ocupacional de los estudiantes de EF en Grecia, como los atributos personales, la participación en el deporte, los antecedentes de su situación social, las influencias de otras personas importantes en la elección ocupacional, entre otros. Se recogieron datos de 564 reclutas a través de cuestionarios. Los autores encontraron que los estudiantes de EF griegos comparten algunos atributos personales similares con sus homólogos de estudios anteriores. También, han tenido un amplio recorrido en el deporte, con una mayoría que participó en deportes organizados durante la escuela secundaria y en actividades recreativas de ocio durante la universidad. Otro hallazgo fue que los entrenadores y los padres fueron las personas más significativas que influyeron en sus elecciones profesionales.

O'Sullivan, MacPhail y Tannehill (2009), realizaron una investigación cualitativa cuyo objetivo fue comprender por qué los jóvenes en Irlanda se sienten atraídos por la enseñanza de la EF y cuáles son los factores que contribuyen en su decisión de entrar en un programa de formación docente. Una cohorte de 75 candidatos a profesores de Educación Física escribió narraciones breves que resumen los factores clave que influyeron en su decisión de convertirse en profesores de EF. La mayoría de estos estudiantes escogieron la enseñanza como una carrera debido a sus intereses en el deporte y la educación física, al gusto por trabajo con los niños, y al número de personas significativas que les dijeron que podrían ser buenos en la enseñanza. Su roles de liderazgo en los equipos (capitanía) y su éxito atlético personal también, promovieron un sentido de querer ayudar a otros a ser tan exitoso como lo habían sido ellos. Mientras que un número de los candidatos a profesores escribió acerca de las experiencias negativas en EF o recibieron comentarios negativos acerca de una carrera docente, los candidatos querían ser profesores de EF, ya que creían que podrían proporcionar experiencias positivas para sus alumnos cuando se convirtieran en profesores.

En un estudio de caso cualitativo, llevado a cabo recientemente, Ronspies (2011), se propuso identificar los factores que atrajeron a un estudiante universitario al ámbito de la enseñanza de EF, así como identificar los factores situacionales/sociales que facilitaron su elección de carrera y sus creencias acerca de lo que significa ser un educador físico. En el estudio se utilizó la observación y la entrevista para obtener una comprensión de por qué el participante quería ser educador físico y cuáles eran sus creencias acerca de la enseñanza de la EF o de los profesores. Los resultados indicaron que el participante fue atraído a la EF por su amor a la actividad física y el deporte y por la oportunidad de trabajar con jóvenes. El estudiante de profesor fue influenciado por factores situacionales y sociales, tales como las experiencias positivas con un profesor/entrenador, el apoyo positivo de su familia y de sus amigos, así como por sus fuertes creencias y valoración hacia la EF y la enseñanza.

En un estudio cualitativo llevado a cabo por Tenorio (2013), en una región de México, indagó mediante entrevistas, las representaciones sociales sobre el profesor de EF. Para ello tuvo un universo de trabajo de 26 sujetos. Entre los cuales había 6 directoras de escuelas, 6 profesores y profesoras de EF, 7 madres de familia y 7 maestras de grupo. A los profesores de EF le preguntó sobre los motivos para elegir la carrera docente en Educación Física. Encontró que la totalidad de los entrevistados eligió la licenciatura de EF por el gusto que tienen por el deporte, por la autopercepción de sus capacidades físicas y deportivas, así como por la influencia de sus profesores de la asignatura de EF mientras fueron estudiantes en la educación básica.

Tenorio concluye señalando que:

Los entrevistados siempre asociaron las funciones del profesor de EF con el deporte, las actividades militares (escultas, desfiles, etc.), con el entretenimiento y, muy pocas veces, con aspectos propiamente educativos. A partir de esto puedo mencionar que las imágenes más evidentes y recurrentes presentan al profesor de EF de la siguiente forma: como entrenador, como instructor y en muy pocas ocasiones en un sentido pedagógico, es decir, como educador (p. 116).

Como se ha señalado reiteradamente, las influencias tenidas durante el proceso de socialización provienen de diversas fuentes: los padres, las instituciones educativas, experiencias deportivas, los amigos y otras personas significativas, así como los medios de comunicación. Es importante por tanto, entender qué tipo de información transmite cada una de estas fuentes de socialización a los candidatos a ingresar a un programa formativo en EF. Por ejemplo, esta información puede ayudar al desarrollo de programas de formación para intentar cambiar las creencias erróneas sobre la disciplina y/o la futura profesión. Por otra parte, estos hallazgos pueden ofrecer recomendaciones sobre cómo mejorar el proceso de socialización durante los estudios de licenciatura.

Como se ha visto, al contrario de lo que ocurre con otras profesiones, la formación de un profesor de EF se inicia antes de su ingreso a un programa formativo; incluyendo todas las vivencias que el candidato tuvo a largo de su escolaridad obligatoria, así como fuera del contexto escolar con otras personas, procesos e instituciones influyentes, durante este prolongado periodo de tiempo.

Finalmente, en una revisión sobre la socialización de los profesores recientemente publicada, se fortalece la idea de que la certificación subjetiva se forma por las vivencias relacionadas con la escuela antes de los estudios universitarios de profesor de EF, (Richards, Templin y Graber, 2014).

2.2.3 Socialización durante los estudios universitarios. Socialización Profesional

A esta etapa de estudios formales, que en algunos países la nombran como Formación inicial, es una etapa que forma parte de un proceso más amplio de desarrollo continuo. Es un periodo relativamente corto, si se enmarca dentro del amplio proceso de socialización ocupacional. Este periodo abarca en el caso de México, alrededor de cuatro años en casi todas las universidades públicas.

Según Lawson (1983b, 1986), cuando los aspirantes a profesor ingresan en un programa formativo, da inicio la socialización profesional. Es durante esta fase, que los aspirantes reciben la enseñanza de los conocimientos, las habilidades y las disposiciones de

la profesión, consideradas importantes por los formadores de profesores. Sin embargo, como señalan Schempp y Graber (1992), la socialización, incluyendo por supuesto la profesional, se caracteriza por ser dialéctica. Esto significa que no necesariamente los estudiantes de profesor de EF aceptan todo lo que sus formadores intentan o desean que estos aprendan. Como se ha de tener en cuenta, muchos de los estudiantes que ingresan a estos programas, han tenido experiencias previas en la práctica y/o la enseñanza de actividades físicas y deportivas y de la propia EF; mismas que contribuyen a generar sistemas de creencias que no son fáciles de modificar.

Para Zeichner y Gore (1990), hay tres componentes principales en los programas de formación docente que potencialmente pueden ejercer influencia en la socialización de los profesores: (a) la educación general y los cursos de especialización académica, realizados fuera de las escuelas, de los departamentos y de las facultades de educación; (b) los cursos de métodos y de fundamentos, generalmente realizados en unidades de educación; y (c), las experiencias de campo básicas, normalmente efectuadas en las aulas de primaria y secundaria.

Mientras tanto, Graham (1991) identificó cuatro características de la formación del profesorado que parecían influir positivamente el desarrollo de las perspectivas de los estudiantes de EF hacia la enseñanza. Estas fueron: (a) el personal del programa y una visión programática de la enseñanza, (b) la promoción de un enfoque de investigación centrado en la enseñanza, (c) un *practicum* cuidadosamente construido e implementado, y (d) la promoción de un enfoque crítico y el rechazo de un modelo de diseño curricular de medios-fines en las escuelas.

Es habitual creer que los programas de licenciatura para la formación profesional de los docentes, tienen una fuerte impacto en los estudiantes, diversas investigaciones en el campo general de la educación han llegado a la conclusión de que la formación del profesorado tiene un impacto débil sobre al menos sobre los valores, las creencias y las actitudes que los estudiantes traen consigo a los programas de formación docente (Ginsberg y Newman, 1985). En la literatura de educación general, Zeichner y Gore (1990) indican que los cursos de formación del profesorado no modifican de manera efectiva las creencias

y disposiciones que los reclutas adquirieron durante la fase de aculturación. Brouwer y Korthagen (2005) encontraron en su estudio un impacto limitado del programa de formación del profesorado, especialmente cuando se compara con la influencia de la socialización en el lugar de trabajo.

Existe un gran debate en la literatura sobre el papel que la experiencia de los estudiantes de profesores juega en su desarrollo docente y sobre la contribución relativa de los diferentes factores individuales e institucionales en el proceso de socialización. Parece evidente que la mayoría de las personas, tanto los docentes como los estudiantes y cualquier otra persona, considera la enseñanza de los estudiantes como el componente más influyente de su programa (Koehler, 1984). Sin embargo, también surge el escepticismo sobre la eficacia de la enseñanza de los estudiantes. Tabachnick y Zeichner (1984) analizaron el impacto de la experiencia de los estudiantes de profesor en el desarrollo de perspectivas de los maestros. Encontraron que la enseñanza a los estudiantes interviene poco para alterar el curso establecido por la socialización anticipatoria que se había producido en gran medida a través de la internalización de los modelos de profesor que experimentaron como alumnos. En algunos casos, los futuros profesores parecen adoptar actitudes y valores que frecuentemente no están de acuerdo con los que los programas de formación intentan transmitir.

Entre los investigadores que han estudiado las biografías de los aspirantes a profesor, varios han sugerido que las disposiciones, las experiencias pasadas y las razones para entrar en el campo de la enseñanza pueden influenciar lo que estos aprenden durante sus estudios de licenciatura y más tarde cuando se convierten en profesores (Dewar y Lawson, 1984; Graber, 1989). En este contexto, es posible que los reclutas resistan los esfuerzos de los formadores de docentes para cambiarlos, lo que disminuye los efectos de los programas de formación docente.

Ha sido ampliamente estudiado y documentado que los estudiantes entran en un programa de formación docente con identidades de rol del profesor relativamente bien establecidos (Doolittle, Dodds y Placek, 1993) y que utilizan esta identidad como filtros a

través de los cuales juzgan sus experiencias durante y después de sus estudios de licenciatura. A estos filtros, Grotjahn (1991), citado por Richards, Templin y Graber (2014), les nombra teorías subjetivas. Grotjahn conceptualiza las teorías subjetivas como complejas estructuras cognitivas que son altamente individuales, relativamente estables, y relativamente duraderas, y que cumplen con la tarea de explicar y predecir fenómenos humanos como la acción, la reacción, el pensamiento, las emociones y la percepción.

En su estudio sobre la identidad docente, Solmon, Worthy, Lee y Carter (1991) examinaron las perspectivas de enseñanza de la educación física de seis docentes en formación y la interacción entre sus identidades de rol docente y los contextos de enseñanza. Estos autores encontraron que los profesores con identidades de rol docente bien definidos, pudieron manejar situaciones y ajustes difíciles y aproximarse más de cerca al papel de un profesor que aplicar sus propios estilos de enseñanza. Pero los maestros con identidades de rol menos claramente definidas basaron su perspectiva en gran medida, en la imitación de los estilos de enseñanza de su maestro cooperador durante su periodo de prácticas docentes.

Diversos investigadores en educación en general (Bullough, 1987; Feiman-Nemser, 1983; Petty y Hogben, 1980; Zeichner y Grant, 1981; Zeichner y Gore, 1990) y en EF en particular (Curtner – Smith, 1997, 1999; Lawson, 1983a, 1983b, 1986; Matanin y Collier, 2003; Pooley, 1972; Rich, 2004; Stran y Curtner-Smith, 2009; Webster, 2011; Webster, Monsma y Erwin, 2010), han encontrado que las biografías de los reclutas tienen una fuerte influencia en el desarrollo de sus perspectivas sobre la enseñanza, sus valores, sus ideas y sus comportamientos. Dichas vivencias llegan por supuesto a influir en los primeros años de carrera profesional como profesores de EF (Flory y McCaughtry, 2014). Por tanto, las vivencias anteriores al ingreso a los estudios formales de EF, ocasionan que el impacto de los programas de formación del profesorado sea limitado. Además, las expectativas y las perspectivas de los reclutas acerca de la profesión docente y el programa de formación de profesores, ejercen un impacto en el proceso de socialización. Chu (1984) y Lawson, (1983a, 1983b), examinaron cómo las expectativas del programa de formación interactúan con las expectativas de los estudiantes.

Según Graber (1990), la mayoría de los reclutas entran en los programas de formación con determinadas expectativas sobre el mismo, sobre la formación, sobre el currículum, sobre los profesores y sobre la universidad. Por su parte, los formadores de docentes tienen sus propias expectativas hacia los reclutas. Cuando las expectativas de los dos grupos difieren notablemente, la socialización no se produce de una manera deseable. Por tanto, si las experiencias durante la licenciatura son para fomentar que los estudiantes asuman el rol profesional, los programas de formación deben esforzarse para satisfacer algunas expectativas de los estudiantes, o por lo menos reconocer que dichas expectativas existen y que deben ser objeto de discusión y de negociación con los estudiantes (Graber, 1991). De hecho, los estudiantes no son individuos pasivos que voluntariamente se someten a todas las expectativas y a todas las demandas de los formadores de profesores o del programa. Cuando los estudiantes sienten que las expectativas de los formadores son poco razonables o las exigencias de los programas de formación son difíciles para ellos, utilizan diversas estrategias denominadas “Studentship” (Graber, 1991 p.41).

Para Graber, el concepto *studentship*, incluye un conjunto de comportamientos que los estudiantes pueden emplear para progresar a través de un programa formativo con mayor facilidad, con más éxito, y con menos esfuerzo. Estos comportamientos van desde los intentos frecuentes del estudiante por obtener información de sus profesores acerca de lo que él o ella debe saber para un examen. También incluye acciones en las que el estudiante proyecta una imagen favorable de sí mismo ante quienes lo evalúan. Pero además, pueden recurrir a conductas de engaño (por ejemplo, copiar trabajos o en un examen), así como de utilización de atajos en la realización de tareas.

En consecuencia, los distintos efectos de los programas de formación docente en los aspirantes a profesor, pueden atribuirse en parte al mecanismo de *Studentship*, ya sea que los estudiantes acepten o rechacen los contenidos de los programas de formación.

Existen otros factores responsables de los efectos diferenciales de los programas formativos. Entre estos, Lortie (1975, citado por Lawson, 1986), señala la ausencia de una cultura técnica compartida, o en otras palabras de las opiniones contradictorias o la disparidad conceptual que existe entre los formadores de profesores de EF, sobre lo que es un “buen” profesor o sobre las finalidades del programa formativo o sobre la asignatura de

Educación Física en la escuela. Asimismo las dificultades de los formadores de docentes (profesores universitarios) para sintetizar los conocimientos y las habilidades que resultan de la investigación sobre la enseñanza y su clara y real aplicación en prácticas escolares.

Por otro lado Lacey (1977, citado por Woods y Earls, 1995), identificó algunas estrategias de socialización que los estudiantes tienden a emplear al entrar en un programa de formación de profesores. Una de estas estrategias, Lacey la llamó "sumisión estratégica" (*strategic compliance*), en la que los estudiantes cumplen con las disposiciones de sus formadores como si estuvieran adquiriendo los contenidos del programa, pero en realidad siguen conservando relativamente sin cambios, sus creencias sobre la enseñanza.

En resumen, los reclutas traen consigo cuando ingresan a un programa formativo en EF, diversas creencias, convicciones y expectativas como resultado del proceso de socialización anticipatoria. Y por otro lado, los programas de formación no logran ejercer tanta influencia sobre ellos como se esperaba o se deseaba, generando por tanto, una brecha entre las expectativas de los programas de formación docente en EF y las de los aspirantes a convertirse en profesores de esta asignatura.

2.2.4 El Periodo de las Prácticas docentes

Dentro de la fase de socialización profesional, se encuentra un periodo en el que los estudiantes de profesor tienen la oportunidad de aprender y de mejorar sus habilidades de enseñanza o sus competencias docentes. Además por lo general en este periodo, los estudiantes aprovechan para establecer relaciones sociales y profesionales que eventualmente pudieran favorecer o facilitar su incorporación al mercado laboral. Es una etapa multifacética y de una continua negociación de algunas ideas preconcebidas acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de las expectativas de los estudiantes. Para Moscatelli (2008), este es un momento importante para el estudiante de profesor para el desarrollo de su identidad docente.

En la literatura, este periodo se designa de distintas maneras. Además del ya empleado de prácticas docentes, se refieren al mismo periodo los términos de practicum, prácticas profesionales, experiencias de campo, prácticas de enseñanza, entre otros.

Las prácticas docentes representan oportunidades para la práctica de las habilidades de enseñanza, que habitualmente se realizan en el contexto de la educación básica (Bulger, Mohr, Carson, y Wiegand, 2001). Es decir, representan una experiencia de campo especializada. Este tipo de práctica es generalmente considerada como el acto final de preparación antes de entrar en la profesión docente (Schempp y Graber, 1992).

Según Schempp y Graber (1992), el propósito de la formación docente es "preparar profesores calificados que están dispuestos a mejorar la práctica profesional y que han sido socializados en la creencia de que la buena enseñanza es importante" (p.337). Pocos formadores de profesores no estarían de acuerdo con este propósito señalado por Shempp y Graber, sin embargo los resultados de la investigación en la fase de la socialización profesional, han proporcionado resultados contradictorios acerca de la naturaleza del impacto de los programas de formación de profesores, de las experiencias de campo y de las prácticas de enseñanza.

Por ejemplo, Widden, Mayer-Smith y Moon (1998), revisaron numerosos estudios que exploran el desarrollo de los estudiantes de profesor. Los resultados de su revisión indican que los programas de formación de profesores podrían ser una variable significativa menor, en la preparación de los futuros profesores. Los autores señalan además que su revisión apoya los hallazgos de otros investigadores, en el sentido de que muchos programas tradicionales en la formación de profesores, tienen poco efecto sobre las creencias firmemente sostenidas por el profesor principiante. Añaden los autores que: "La noción de que los cursos (licenciaturas) deben proporcionar habilidades de enseñanza y de información sobre la enseñanza - y que los profesores principiantes pueden integrar y aplicar eficazmente esa información - recibe muy poco apoyo de esta investigación" (p. 151).

Durante la elaboración de este capítulo, en la que se ha revisado una abundante literatura sobre la etapa de la socialización profesional, se han encontrado constantes referencias sobre el limitado impacto que tienen los programas de formación docente. Este potencial limitado de los programas formativos para impactar positivamente a los futuros profesores, puede deberse como se ha señalado anteriormente, al fenómeno del aprendizaje por observación descrito por Lortie, las fuertes creencias previas de los estudiantes que traen consigo al inicio de sus estudios y según Doolittle, Dodds y Placek, (1993), probablemente también a la parcelación o fragmentación de los propios programas de formación de profesores de EF. Los factores adicionales que contribuyen al escaso impacto de los programas, tienen que ver con la falta de una cultura técnica compartida por los formadores de profesores (Lawson, 1983 b), con la inconsistencia de los mensajes (Graber, 1993), no proporcionar nuevas e investigadas perspectivas (Roberts, 1990), y las acciones y estrategias de los estudiantes asociadas al concepto “Studentship” (Graber, 1991 p.41).

Graber (1991) llevó a cabo una investigación con 62 estudiantes de educación física; utilizó para ello la observación, las entrevistas y el análisis de documentos. La finalidad fue la de determinar cómo es que los estudiantes emplean ciertas conductas y algunas estrategias para avanzar a través de un programa de formación del profesorado de EF. Esta investigadora concluyó que los estudiantes emplean sin remordimiento y con frecuencia, comportamientos como el engaño. De igual manera encontró que muchos profesores del programa de formación docente pueden ser engañados por los comportamientos empleados por los estudiantes, en los que muestran una imagen distinta a lo que en verdad piensan o son. En última instancia, los profesores de la facultad pueden creer que su programa impacta positivamente a los futuros profesores de EF. Sin embargo, la realidad puede ser que estos futuros profesores de EF sólo estén adoptando temporalmente y estratégicamente, las orientaciones del programa de formación hasta que hayan egresado de la institución.

Las experiencias de campo, durante los estudios de la licenciatura en EF, pueden representar una de las pocas ocasiones en que la teoría pedagógica coexiste con la práctica de la enseñanza. “Las experiencias de campo representa la única vez que el programa de formación coexiste con la realidad del mundo de los profesores” (Schempp y Graber, 1992,

p. 338). Tradicionalmente, estas experiencias sirven como un puente entre la teoría universitaria y aplicación en el aula (Widden, Mayer-Smith y Moon, 1998). El periodo de prácticas docentes representa para Holt-Reynolds (2000), el lugar donde los estudiantes de profesor llegan a poner en práctica diversos estilos de enseñanza y a tomar las teorías que han aprendido en sus cursos para aplicarlos en el aula.

Las experiencias que los estudiantes de profesor tienen durante sus prácticas docentes, son para Warren (2005) un período crítico en su preparación para ser eficaces y tener éxito en el aula. En tanto que para Austin (2002), los aspectos importantes del proceso de socialización durante su periodo de prácticas, incluyen escuchar, observar e interactuar con el profesorado de la universidad. Este periodo, puede ofrecer oportunidades de aprendizaje y de reflexión sobre la práctica, además que los estudiantes de pedagogía observan y practican diferentes enfoques de enseñanza, habilidades y técnicas (Ethell y McMeniman, 2000).

Es habitual que los estudiantes de profesores de EF durante su periodo de prácticas docentes, pregunten, experimenten y reflexionen sobre su trabajo y sobre el trabajo de los otros profesores en la escuela en que dichas prácticas de llevan a cabo.

Las experiencias de campo y otras prácticas que forman parte de los programas de formación de profesores de EF, sirven como agentes socializadores de los futuros docentes y cada futuro profesor las vive de manera muy personal.

Zeichner (1980) encontró que estas experiencias tienen un impacto distinto en los futuros profesores y vio a los aprendices de profesor, como agentes activos en su propio proceso de socialización profesional. En tanto que en un estudio posterior, realizado en colaboración con uno de sus colegas (Zeichner y Tabachnick 1981), encontraron que algunos estudiantes de profesor durante este periodo, eran más propensos a internalizar y a adoptar la orientación de las escuelas en las que realizaban sus prácticas. Sin embargo, también describen cómo otros estudiantes de profesor rechazaban, algunas veces con mucha convicción, los supuestos, las prácticas y las nociones que encontraron durante su experiencia de campo.

Tanto Schempp (1985), como Templin (1981), han encontrado que los alumnos que participan en las clases de EF en las escuelas y que son atendidos por los estudiantes de profesor de EF, podrían ser uno de los más influyentes agentes de socialización durante las experiencias de campo. Por ejemplo, entre sus conclusiones, sostienen que los alumnos juegan un importante papel en el sentido de autoeficacia del futuro profesor de EF, en el éxito o en el fracaso percibido, así como en su legitimación como profesor. Incluso llegan a sugerir que los alumnos que “se portan mal”, podrían representar el agente socializador más poderoso para los futuros profesores durante las experiencias de campo.

Además de los alumnos, los profesores (mentores o profesores colaboradores) de las escuelas que auxilian a la universidad o a los programas durante este periodo de prácticas formativas, también actúan como agentes socializadores de los futuros profesores. Estos profesores pueden ejercer una influencia en la formación del estudiante de profesor de EF, ya sea proporcionando ideas, información, estímulo, sugerencias para la enseñanza, y por supuesto una evaluación del desempeño en este periodo. Borko y Mayfield (1995), en un estudio sobre el papel que juegan este tipo de profesores en el proceso de aprender a enseñar, investigaron a cuatro estudiantes de profesor y a sus maestros colaboradores con el objetivo de determinar las relaciones que existieron durante la las prácticas docentes. Estos investigadores concluyeron que el profesor cooperador fue el agente socializador más influyente, pero al mismo tiempo dicha influencia solo fomentó un cambio limitado en las prácticas y en las creencias de los estudiantes profesores.

Debido a la complejidad, mucho más parecida a la del mundo real de la escuela que a las lecciones en la universidad, las prácticas docentes habitualmente generan tensión entre el estudiante de profesor, el profesor colaborador y el formador. Según Smagorinsky, Lakly, y Johnson, (2002), la tensión puede ocurrir para el estudiante de profesor que ha estado inmerso en una cultura liberal durante sus estudios universitarios y luego debe enseñar en un ambiente escolar conservador, o viceversa.

Por lo expuesto en los párrafos precedentes, no es de sorprender que las investigaciones realizadas sobre el periodo de las prácticas docentes, muestren que dicho

periodo de prácticas, tenga un impacto positivo limitado sobre los futuros profesores en general y de EF en particular. De ahí que con frecuencia, los estudios refieran el periodo de prácticas de campo, como un poderoso proceso de socialización negativa para los estudiantes de profesores

Por esa misma complejidad que requiere de múltiples esfuerzos de los diversos agentes socializadores, así como de las instituciones involucradas en la formación de los futuros profesores, en el caso de México, las prácticas docentes pueden ser en muchos casos un periodo y un espacio concreto en el que los estudiantes de profesores de EF, son “abandonados” y dejados a su suerte para sobrevivir con sus propias estrategias y con sus limitados recursos. Debido a lo anterior, las costumbres de los estudiantes de profesor de EF, sólo sirven para reproducir y fortalecer las concepciones y las prácticas existentes, en lugar de proporcionar oportunidades para mejorarlas.

Por lo mencionado en las páginas anteriores, el panorama de los programas de formación de profesores de EF plantea una perspectiva más bien sombría, es decir, que en apariencia siempre tienen poco o nulo impacto. Sin embargo, existen algunos programas de formación que sí logran enfrentar con éxito muchos de los problemas antes mencionados. A este tipo de programas que poseen una mayor capacidad para cambiar las creencias y las acciones de sus estudiantes, Graber (1996) los llama “Programas de alto impacto” (p.451).

Para Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998), lo que caracteriza a los programas de alto impacto, es que han sido diseñados tomando en cuenta las creencias de los profesores en formación (conociéndolas, evaluándolas y cambiándolas cuando estas son erróneas respecto a la profesión docente y a la EF como asignatura escolar) y cuentan con un apoyo sistemático y consistente a largo plazo, en un entorno de colaboración dado por las escuelas donde se realizan las prácticas formativas, y que son de carácter temático. Estos programas son idóneos para formar graduados que poseen la capacidad de transitar con éxito de las prácticas docentes a los ambientes de enseñanza reales (Woods y Earls, 1995).

Graham (1991), analizó una amplia gama de publicaciones sobre los programas de formación de profesores en general y de EF en particular, e identificó varias dimensiones

de los programas para facilitar los cambios positivos en las creencias, las actitudes y los comportamientos de los futuros profesores.

Estas dimensiones documentadas por Graham incluyen: una visión compartida entre los profesores del programa, los maestros colaboradores en las escuelas, y los estudiantes, sobre cómo debe ser la formación de los futuros profesores; incluye además un enfoque basado en la investigación de la enseñanza y del aprendizaje; asimismo proporciona un conjunto de experiencias prácticas que se basan en las teorías adoptadas por el programa universitario; y finalmente, se basan en un enfoque crítico del currículum que se centra en la dimensión social y moral de enseñanza. Tsangaridou y O'Sullivan (1994) aseguran que unas tareas reflexivas bien planificadas, podrían proporcionar a los futuros profesores los requisitos previos necesarios para centrar sus esfuerzos pedagógicos en el aprendizaje de sus alumnos.

Graber (1991), sugirió que los programas de formación docente en EF deben ser capaces de reconocer las historias como estudiantes de los reclutas y proporcionar a estos futuros profesores, múltiples oportunidades para poner en duda sus antecedentes y sus trayectorias pedagógicas. Además, un periodo de prácticas bien diseñado puede proporcionar a los futuros profesores una mayor comprensión de la enseñanza y el aprendizaje (O'Sullivan y Tsangaridou, 1992).

Bulger, Mohr, Carson, y Wiegand (2000) proponen que los programas de formación docente deben hacer participar activamente a los estudiantes en experiencias de campo bien estructuradas y en un entorno controlado, así como estimular a estos futuros profesores a reflexionar sistemáticamente sobre sus experiencias docentes. Para estos autores, dichas experiencias docentes pueden aumentar el potencial del programa de formación en EF para influenciar a los futuros profesores de manera positiva y significativa.

Por consiguiente, para que los estudios de licenciatura en EF tengan el impacto esperado, no sólo se debe trabajar para inducir a los estudiantes hacia las orientaciones, los conocimientos y las competencias para la enseñanza de la EF en las escuelas, sino también se deben de conocer y de evaluar con un sentido crítico, las predisposiciones, las percepciones, las creencias y las expectativas de los estudiantes cuando ingresan en los programas formativos de EF.

En resumen, las prácticas docentes, vistas como una parte del largo periodo que representa el proceso de socialización para convertirse en profesor de EF, no son en sí mismas una garantía de aprendizajes acertados sobre el rol y la identidad docentes.

Por eso la pregunta sobre si ¿Los nuevos graduados de los programas formativos en EF de las universidades públicas mexicanas, realmente están preparados para incorporarse al trabajo profesional? es una cuestión que proporciona no solo la incertidumbre de la respuesta, cualquiera que esta sea, sino también el estímulo para continuar la investigación destinada a proporcionar resultados cada vez más consistentes con la realidad de una profesión en nuestro país. Lo que debería permitir no solo el conocimiento de dicha realidad, sino también el progreso de la calidad en los programas formativos y en el desarrollo de la profesión.

2.2.5 Socialización organizacional. Fase del ejercicio profesional

Para el caso de este estudio, como una etapa más en el proceso de socialización, la socialización organizacional de un profesor de EF, implica la transición de los nuevos graduados como licenciados en EF, a ser profesionales en ejercicio.

Van Maanen y Schein (1979, citados por Sá, 2007), definen la socialización organizacional como el proceso por el cual uno es enseñado y aprende “los hilos” de un particular rol organizacional.

La socialización organizacional es la influencia que se ejerce sobre los nuevos profesores al entrar en un lugar de trabajo, ya que son instruidos para aprender la logística de un particular rol organizacional (Lawson 1986b). La marginación, el aislamiento, el conflicto de roles, el choque con la realidad, y el “lavado” (washout), son factores que afectan la socialización organizacional (Stroot, Faucette, y Schwager, 1993). Stroot y Whipple (2003) señalan, además, la carga de trabajo como otro factor que afecta el proceso.

En cualquier profesión, incluyendo por supuesto la educación física, es importante sentirse aceptado por los colegas. Christensen (2013) llevó a cabo un estudio de caso desde una perspectiva micro política al interior del departamento de EF y de la sala de profesores,

con dos profesoras de EF que se encontraban en el periodo de inducción, durante su primer año de servicio en una escuela. La autora del estudio, reportó que una de las profesoras (Millie), en el aspecto social se adaptó rápidamente y se sintió cómoda con las relaciones al interior de la sala de profesores; sin embargo se sintió frecuentemente asediada por la frustración y por la falta de una dirección clara de cohesión y de colaboración en relación con la planificación, la pedagogía, el currículo y evaluación en el departamento EF de su escuela. Pero no se sentía cómoda hablando de los sentimientos que le generaba lo anterior, ya que había sido testigo de cómo le faltaban al respeto a otro profesor nuevo en la escuela, aun teniendo este ya mucha experiencia en el ejercicio de la profesión y que se atrevió a externar sus ideas. Por lo que posteriormente decidió que lo mejor sería "seguir la corriente" para ser aceptada al interior de la sala de profesores (p. 77).

En otro estudio Lynn (2002), afirma que "durante el período de inducción, los nuevos profesores se esfuerzan para ser aceptados por los estudiantes, los compañeros y los supervisores y tratan de lograr el confort y la seguridad en el tratamiento de problemas y las cuestiones cotidianas" (p. 2).

Es común que la marginación que sienten algunos profesores de EF, se comience a desarrollar en los casos en que estos perciben que su materia no es importante para los demás. Para Woods y Lynn (2001), los profesores de educación física con frecuencia han sido marginados por sus compañeros de trabajo. La falta de apoyo de la administración de la escuela hacia la EF, puede contribuir también a que un profesor tenga la sensación de ser marginado en la institución (Stroot, Collier, O'Sullivan y England, 1994). La marginación puede afectar el currículo porque puede que no haya acceso a un espacio para llevar a cabo la clase o tener el equipo adecuado para la clase prevista (Lux y McCullick, 2011).

Lux y McCullick (2011), llevaron a cabo un estudio con un destacado profesor de EF de primaria, para analizar cómo se condujo en un ambiente laboral en el que la EF es percibida como una asignatura con un bajo estatus educativo. Luego de aproximadamente 300 horas de observación en la escuela del mencionado profesor, los investigadores encontraron que para reducir la probabilidad de ser marginado, el profesor fomentó relaciones diplomáticas con sus colegas de EF, hizo relaciones con otros profesores,

aseguró el tiempo de planificación, el espacio de enseñanza, y la asistencia educativa, asimismo estableció vínculos con los padres, con los estudiantes y con la comunidad.

El aislamiento de los profesores de educación física respecto de otros adultos, puede ocurrir porque pasan tanto tiempo con los estudiantes. Stroot y Ko (2006), sugieren que los profesores de educación física son a veces los únicos de esta asignatura o área de contenido en un centro escolar. Esto hace que sea difícil conseguir retroalimentación sobre su enseñanza y esa falta de socialización a menudo tiene efectos negativos en las personas (Williams y Williamson, 1998). Cuando faltan las aportaciones externas, se torna difícil el mejoramiento de las habilidades de enseñanza, ya que no están presentes las fuentes de evaluación, es decir, los colegas o los otros profesores.

Otro elemento que caracteriza la experiencia de algunos profesores de EF en servicio, es el llamado “conflicto de roles”. Stroot, Faucette y Schwager (1993) afirman que los premios por ser un buen entrenador, frecuentemente son mayores que los premios por ser un buen profesor. De acuerdo con Kwon, Pyun, y Kim (2010), lo anterior puede llevar a que los profesores de EF se identifiquen con la función de entrenador más que con la función de educador físico. Además, cuando los administradores escolares y los colegas alientan a un profesor de EF hacia el entrenamiento y la enseñanza, puede conducir a un compromiso adicional a su responsabilidad docente (Konukman, Agbuga, Erdogan, Zorba y Demirhan, 2010).

Así vistos, los conflictos de rol pueden influir inevitablemente en la enseñanza del profesor de EF.

Aunado la marginación y al aislamiento, Veenman (1984), en su estudio sobre los nuevos profesores y sus problemas percibidos, enfatizó en la definición de un estado de transición que podría ser dramático cuando el profesor concluye sus estudios y pasa a su primer empleo como profesor: el “choque con la realidad”. En general, este concepto es usado para indicar “el colapso de los ideales misioneros desarrollados en el transcurso del programa formativo, cuando se enfrentan a la dura realidad de la vida diaria en el aula” (p. 143). Esto significa que algunas estrategias aprendidas en el periodo de estudios universitarios, podrían no ser implementadas, ya que no parecen aplicables a situaciones del mundo real. Lawson (1989) señaló que choque con la realidad es más fuerte cuando los

profesores principiantes se ven atrapados entre contradicciones en las perspectivas que promueve la formación docentes y los adoptados en el contexto escolar.

Para Stroot y Whipple (2003), es más probable que el choque con la realidad ocurra cuando el programa formativo no enfrenta al estudiante de EF, con una visión adecuada del mundo real de la enseñanza. Estos mismos autores opinan que se puede ayudar a los estudiantes de los programas formativos de EF, ofreciendo unos antecedentes diversos que disminuyan el impacto del choque con la realidad (Stroot y Whipple, 2003).

El *wash-out* o “lavado”, es el período de tiempo en la carrera de un profesor durante el cual la influencia del programa educativo disminuye (Zeichner y Tabachnick, 1981). Algunos factores que pueden inducir el “lavado” son: la falta de instalaciones, la falta de prestigio y de respeto, una sub-cultura de otros profesores, y el deseo del profesor de sentirse aceptado (Blankenship y Coleman, 2009).

En un apartado anterior de este capítulo, ya se había señalado que los estudiantes son un fuerte agente socializador para los profesores. Ennis (1995), sugiere que en la fase de servicio, en ocasiones los profesores establecen bajas expectativas para tranquilizar a sus estudiantes. En ocasiones, algunos estudiantes pueden hacer la vida difícil para los profesores de EF en su fase de inducción, lo que pudiera generar sentimientos negativos hacia la profesión y esto a su vez pudiera conducir en última instancia resulta al “lavado”. Como lo señala Curtner-Smith (1997), también los estudiantes son importantes agentes de socialización en la EF y su impacto socializador es tan significativo que se ha observado cómo los profesores han cambiado sus expectativas o metas curriculares para alinearse con las expectativas de los estudiantes.

En opinión de Lawson (1989), esta simplificación del currículo degrada los programas de educación física, ya que como profesores no se implementan los conocimientos y las estrategias aprendidas en los programas formativos.

La carga de trabajo también puede influir en la socialización organizacional de los docentes. Según Stroot y Whipple (2003), algunos profesores de secundaria tienen nueve

clases por día. La falta de tiempo es la preocupación de los nuevos profesores (Solomon, Worthy, Carter, 1993). Smyth (1995), en su estudio con profesores de EF que se encontraban en su primer año de servicio, encontró que estos no tuvieron tiempo para organizarse y tratar de obtener los próximos niveles de grado. Esto puede afectar a la calidad de la clase de educación física.

Para Richards, Templin y Graber (2014), la presión institucional es el método a través del cual los nuevos profesores son enseñados sobre una particular cultura escolar, así como los conocimientos y los comportamientos considerados importantes por los profesores veteranos dentro de esa cultura. Si bien puede ser innovador, este proceso de transmisión de cultura tiende a favorecer el statu quo y la custodia se acerca a la docencia (Curtner-Smith, Hastie y Kinchin, 2008). Como resultado de su énfasis en la preservación de las prácticas vigentes en el ámbito escolar, la presión institucional frecuentemente contradice a la socialización profesional (Lawson, 1983a).

Por tanto, la presión institucional no debe pasarse por alto. En respuesta a esta presión institucional. Richards, Templin y Gaudreault (2013), consideran de gran importancia en la preparación de los profesores de EF, enfatizar sobre las realidades de la vida escolar, ayudándoles a comprender los tipos de culturas en las que van a ser inducidos y que desarrollen estrategias exitosas para transitar por los entornos de las micropolíticas de las escuelas.

En el mismo sentido dos décadas antes Lawson (1983a), ya había observado que cuando los reclutas se han preparado adecuadamente durante su periodo de formación inicial para la vida escolar, el choque con la realidad puede tener un menor impacto.

Además, como señalan Stokking, Leenders, Jong, y Tartwijk (2003), el choque con la realidad y el desgaste de los docentes se puede reducir a través de la asistencia y la tutoría en el periodo de inducción.

A manera de síntesis de este apartado, se puede concluir que existen variados factores que afectan la socialización de los profesores de EF en servicio. A saber y de acuerdo con lo expuesto en las páginas precedentes, estos factores son: la necesidad de sentirse aceptado, la marginación, el aislamiento, el conflicto de rol, choque con la realidad, de lavado, y la carga de trabajo, son factores que afectan a la socialización organizacional.

3. Formadores de profesores

Es sabido que la formación de profesores es un campo amplio, heterogéneo y diferenciado, dentro del cual los formadores de profesores se comprometen en varios tipos de trabajo.

Los formadores de profesores se definen como personas "que proporcionan instrucciones o que dan orientaciones y apoyo a los futuros docentes, y quienes por tanto hacen una contribución sustancial para el desarrollo de los estudiantes hacia profesores competentes " (Koster, Brekelmans, Korthagen, y Wubbels, 2005, p. 157).

Los formadores de profesores son considerados como unos de los agentes más importantes en la socialización de los futuros docentes de EF. A través de sus percepciones, de sus creencias y por supuesto de su práctica. Los formadores desempeñan un importante papel en la calidad de la formación inicial de los profesores de EF, por la influencia y el impacto positivo o negativo que pueden tener en el pensamiento y en la acción de sus estudiantes y futuros profesionales.

La teoría de la socialización ocupacional en las últimas tres décadas, ha sido un modelo extensivamente empleado en la investigación educativa en la Educación Física. A pesar de ello, aún existe relativamente poca investigación en referencia a la socialización de los formadores de profesores de EF. Algunos investigadores opinan que existe la necesidad de tener más información sobre los formadores de profesores en general (Murray y Male, 2005), y sobre los formadores de profesores de Educación Física en particular (Williamson, 1993). En este mismo tenor se expresa MacPhail (2014), cuando afirma que solo recientemente la agenda de la investigación sobre la formación de profesores, ha enfocado su atención en los formadores de profesores como un grupo profesional distinto.

Troyer (1986), sugirió algunas de las posibles razones por las cuales los formadores de profesores no han sido el centro de la atención en la investigación educativa. Dice Troyer:

Quizá tenemos miedo que las críticas comunes a los formadores de docentes sean justificadas, o que llegarán críticas adicionales como consecuencia de

nuevos hallazgos. Tal vez somos renuentes a consignar una población compleja y divergente con la que nos identificamos tan estrechamente o tal vez percibimos la investigación sobre los formadores de profesores, como menos relevante que otras líneas de investigación educativa. (p. 6).

Esta desatención significa que los formadores de docentes son un grupo profesional poco investigado y por tanto, un grupo ocupacional pobremente conocido.

Aun en la última década del siglo pasado, Ducharme y Ducharme (1996), coincidían con la falta de investigación en la población a la que se hace referencia. Señalan que “Los estudiosos e investigadores han escrito mucho acerca de los maestros, sus vidas, su trabajo y el efecto sobre los estudiantes, pero han escrito relativamente poco sobre los formadores de docentes” (p. 57).

En México la situación no es distinta, ya que se han encontrado escasos estudios que consideran de manera específica a los formadores de profesores. En uno de los números de 2007 de la Revista Mexicana de Investigación Educativa, en la presentación temática de ese número, Arredondo (2007), observa que con relación a la formación de formadores es poco lo que se está estudiando. En su nota introductoria, Arredondo hace una advertencia sobre la escasa respuesta a la convocatoria de propuestas de artículos que específicamente se ocupasen del tema de formadores de formadores. Se puede afirmar que en el ámbito específico de la EF, son aún mucho más escasos los estudios que consideran a los formadores de profesores en nuestro país.

De estos datos se infiere que los temas sobre los formadores de profesores en México, apenas se están constituyendo como un campo emergente en la investigación educativa y que se encuentra en proceso de construcción.

Ya en años más recientes Casey y Fletcher (2012), aseguran que ha habido un aumento en la investigación sobre cómo convertirse en formadores de docentes. Sin embargo estos mismos opinan que aún se sabe poco acerca de cómo es que un docente se convierte en formador de profesores de EF.

Es importante por tanto, ampliar las iniciativas y los esfuerzos para intentar comprender más y mejor a este grupo profesional, y saber si los programas que ofrecen las universidades son capaces de proporcionar a sus estudiantes, las competencias que necesitan para el ejercicio de la profesión. Para lo cual, además de lo señalado en los párrafos anteriores, hay que considerar por un lado, de acuerdo con Goe y Stickler (2008), que los logros académicos de los estudiantes, dependen en buena parte de la calidad de los profesores. Por otro lado, la calidad de los profesores depende sobre todo de la calidad de la formación que han recibido (Darling-Hammond, 1999).

Ducharme y Ducharme (1996), señalaron que la mayoría de lo que sabemos acerca de los programas de formación de docentes eficaces proviene de estudios limitados de algunos componentes aislados de los programas; por lo que es importante que las fuentes internas de dichos programas se conviertan en los agentes para la evaluación.

De acuerdo con lo dicho, una fuente interna para evaluar la eficacia de los futuros profesores de EF, son los profesores de programas formativos. "La naturaleza y la calidad de los futuros programas de educación física dependerán en gran medida de las perspectivas, los conocimientos y los compromisos de los profesionales responsables de la futura toma de decisiones curriculares" (Bahneman, 1996, p. 198). También Mitchell (2006) creía que los profesores de los programas formativos en EF, son fundamentales para el futuro de la profesión y juegan un papel fundamental en la reproducción y/o en la transformación de las prácticas de enseñanza en la educación física. De hecho, los aspectos de la biografía laboral, con el conocimiento de las percepciones y representaciones que muestran una serie de temas relacionados con la formación, la educación, la enseñanza, la EF y la profesión docente, son cuestiones que dada su importancia, poco a poco los investigadores tienden a tomar cada vez más en cuenta y a constituir un campo dentro del panorama de la investigación educativa actual.

Como apunta Vaillant (2002), "La formación de formadores es un territorio poco explicado y menos aún explorado, cuyos espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados" (p.21).

De aquí la importancia de cada vez conocer más acerca de este grupo profesional. Y aunque existe poco a poco mayor información al respecto Lawson (1991), argumentaba que debido a que hay tan poca investigación sobre los formadores de profesores de EF, prácticamente cualquier investigación tiene algún mérito de ser llevada a cabo. Los estudios sobre los formadores, servirán asimismo para tener una mejor comprensión de los estudiantes de las licenciaturas de EF en México, y de quienes se están convirtiendo y trabajan como profesores de EF, ya que se conocerá más sobre quiénes son, cómo son formados.

3.1 Lo que dice la investigación sobre los formadores de profesores en general y de EF en particular

En el ámbito de los estudios sobre los formadores de profesores de EF en Estados Unidos, Graber, Erwin, Woods, Rhoades y Zhu (2011), señalan que “a pesar del importante rol que desempeñan en la formación de la siguiente generación de profesores de EF, se sabe poco acerca de sus características, de sus preferencias de trabajo o de las responsabilidades de rol profesional” (p. 245). Siguen diciendo “El último estudio integral y exhaustivo llevado a cabo para examinar estas variables fue realizado por Metzler y Freedman en 1985” (p. 245).

Los investigadores citados arriba (Graber et al), desarrollaron una encuesta en línea, cuyo propósito fue describir y validar un instrumento para la obtención de un perfil completo y actualizado, sobre los formadores de profesores de EF en Estados Unidos. En sus conclusiones aseguran que la encuesta identifica y discrimina con precisión entre las características actuales y las responsabilidades del trabajo de los formadores de docentes de hoy y facilita la comparación entre los formadores de docentes hoy y aquellos quienes participaron en la encuesta de Metzler y Freedman.

Según Goc Karp y Williamson (1993), la investigación sobre los formadores de profesores de EF emergió y comenzó a desarrollarse apenas en la década de los años 90 del siglo pasado.

Específicamente utilizando la sociabilización ocupacional Lawson (1991), argumentó que este marco, en una versión modificada, podría ser utilizada como una estructura metodológica para el estudio de las carreras de los profesores de los programas formativos en EF, ya que ayuda a identificar las conexiones entre aspectos como la biografía, las formas de incorporarse a las instituciones y las formas de concebir y llevar a la práctica su enseñanza, así como su desarrollo profesional.

En este mismo sentido se expresan Parker, Sutherland, Sinclair y Ward (2011, p. 159), al señalar que “la socialización ocupacional, ofrece un potente marco de para la investigación sobre los formadores de profesores de educación física”.

Se observa entonces cómo la teoría de la socialización ocupacional ha intentado explicar las formas por las cuales la profesión de la Educación Física incorpora, prepara y socializa no solo a sus profesores, sino de igual manera a sus formadores de profesores.

3.2 ¿Cómo se incorporan a la universidad los formadores de profesores?

Si bien es cierto que el marco de la socialización ocupacional es útil para explicar cómo se incorporan los profesores de EF a las escuelas y a las universidades, también es cierto que los roles y las funciones docentes de los profesores de EF en la educación básica o media y en la educación superior son diferentes, o deberían de serlo. De hecho, mientras que hay una amplia base de conocimientos sobre la enseñanza de la EF el contexto escolar, existe una base de conocimientos relativamente limitada sobre la efectividad de la enseñanza en la formación docente de pregrado (Casey y Fletcher, 2012).

En el ámbito de los programas educativos para la formación de profesores de EF, es habitual que un porcentaje importante de los formadores, sean profesionales experimentados que han ejercido la profesión docente enseñando EF primero en las escuelas en la educación básica y media y después en la universidad. Aunque como ocurre normalmente en las universidades mexicanas, los formadores de profesores de EF, no solamente provienen de este campo disciplinar, sino que existe una diversidad de profesores cuya formación inicial es distinta a la Educación Física, lo que complejiza aún

más esta realidad. Por lo que en este apartado de revisión de la literatura, se presentan resultados de las consultas sobre los formadores de profesores en particular y sobre los profesores universitarios en general.

La etapa de transición de profesor de escuela a formador de profesores en un periodo más desafiante y difícil de los formadores de docentes podrían esperar. Dinkelman (2002), en un estudio de casos con dos formadores de profesores en su primer año de servicio en una universidad en Estados Unidos, señala que en muchos casos, la transición entre estos dos mundos es muy abrupta y con frecuencia se lleva a cabo en cuanto se deja el mundo del ejercicio docente en las escuelas para inscribirse como estudiantes en programas de posgrado.

La investigación sobre los profesores que transitan a la formación del profesorado muestra que el proceso de transición frecuentemente se vive de manera estresante, con nuevos formadores de docentes que presentan la necesidad de establecer nuevas identidades profesionales como formadores de profesores y para desarrollar nuevas áreas de especialización (Boyd, Harris y Murray, 2007).

Por otro lado Murray y Male, (2005), llevaron a cabo un estudio cualitativo con 28 formadores de profesores de siete facultades de educación en Inglaterra. Los formadores fueron seleccionados de entre quienes tuvieran entre uno y tres años como formadores de docentes; además habían tenido experiencias docentes de entre 4 y 15 años en el contexto escolar. Los resultados del estudio muestran que, a pesar de haber tenido carreras exitosas como profesores de escuela, a la mayoría de los participantes les llevó entre 2 y 3 años para establecer sus nuevas identidades profesionales como formadores de profesores. Al ingresar como formadores de docentes, tuvieron que enfrentar dos nuevos desafíos: desarrollar una pedagogía para el trabajo en un programa de formación inicial de docentes y convertirse en investigadores activos. Ambos retos requieren adaptaciones significativas respecto a sus identidades anteriores como maestros de escuela, lo que resultó en un proceso lento, estresante, incómodo y solitario, en comparación con las características de sus empleos anteriores.

En un autoestudio (Williams y Ritter, 2010), dos formadores de profesores discuten sus experiencias de aprendizaje profesional y de la construcción de su identidad profesional durante los primeros años de su trabajo académico. Los autores entraron a la universidad como formadores de docentes después de trabajar como profesores de aula, pero como se ha encontrado en la literatura, se incorporaron con poca preparación formal para esta transición en sus carreras. A partir de las propias experiencias de los autores, concluyen que hay poca investigación sobre los procesos de desarrollo profesional y de las necesidades de los formadores de docentes. De igual manera señalan que existe una frecuente suposición sobre el hecho de que los profesores de escuelas con experiencia, se convertirán automáticamente en competentes formadores de profesores.

En línea con la última afirmación del párrafo anterior hecha por Williams y Ritter, Korthagen Loughran, y Lunenberg (2005), hacen hincapié en que "la enseñanza de la enseñanza" requiere de las habilidades, la experiencia y los conocimientos que no deben darse por sentados. Tomando esto como referencia, se puede decir que si bien la profesión docente en cualquier nivel puede tener elementos comunes, de alguna manera los formadores de docentes son una comunidad que es diferente de la comunidad de profesores de otros niveles escolares y utilizan otros principios profesionales. Los profesores que se convierten en formadores de profesores, tienen que cambiar o ampliar su identidad de profesores de escuela, a la de formadores de profesores que trabajan con estudiantes adultos.

Como es evidente, se aprecia un énfasis significativo en la literatura sobre la importancia de reconocer que enseñar sobre la enseñanza es muy diferente de la enseñanza.

Por lo que hasta aquí se ha presentado y como lo valora Austin (2002), a pesar de la importancia de la socialización anticipatoria, los nuevos profesores universitarios y los aspirantes a convertirse en uno de ellos, parece que poseen un conocimiento limitado de la función docente para la educación superior. Es casi seguro además, que los nuevos formadores de profesores conozcan poco de las historias, de las culturas y de las diferencias institucionales.

3.3 La socialización de los formadores de profesores en sus instituciones de trabajo

Para Lawson (1986), la socialización ocupacional es un proceso que incluye todas las clases de socialización que influyen inicialmente a una persona para entrar al campo de la educación física y que después es responsable de las percepciones y de las acciones como profesores de EF escolar o como formadores de profesores en instituciones de educación superior. Dentro del largo periodo que esto significa, la fase de socialización organizacional, siguiendo a Van Maanen y Schein, (1979), es el "proceso por el que una persona es enseñada y conoce a fondo un rol dentro de una organización en particular " (p. 211). Van Maanen y Schein describen este proceso como la manera en que los individuos aprenden qué comportamientos y perspectivas son habituales y deseables y cuáles no lo son dentro de una organización.

La socialización profesional es descrita como "un proceso a través del cual un individuo se convierte en parte de un grupo, de organización o de comunidad" (Austin, 2002, p. 95). La socialización en la profesión se lleva a cabo durante un largo período de tiempo, que varía en función de la profesión y del individuo. "La socialización es un proceso continuo, no es el resultado de eventos ocasionales" (Austin, 2002, p. 100).

De acuerdo con la literatura consultada, al parecer cuando un profesional se convierte en formador de profesores y por tanto se integra al cuerpo docente de una facultad, lo más probable es que esto le resulte angustiante. Por lo que puede ser que los nuevos profesores estén preocupados por aprender las tradiciones, las normas y los valores de sus instituciones. En tanto los nuevos formadores se van integrando a su nueva cultura tienden de manera frecuente a reproducir sus propias experiencias previas con quienes ahora son sus estudiantes. Es probable también que tienden a considerar y aplicar lo que les parece más útil, o lo que más les ayudó en situaciones similares en el proceso de enseñanza aprendizaje, debido a esta larga experiencia como estudiantes de educación básica y media, y a los conceptos desarrollados durante su formación inicial y ejercicio de la profesión docente, entre otras fuentes potenciales que influyen sus pensamientos y sus acciones que emprenden ahora como formadores.

Dice Tirney (1997), que cuando un nuevo miembro se une a una universidad "adquiere"² los hábitos que se necesitan para tener éxito, "el nuevo miembro de la facultad tiene que aprender lo que se espera de él o de ella con respecto a prácticamente todos los aspectos del trabajo" (p.5). Tirney (1997) coincide con Shempp y Graber (1992), sobre la naturaleza dialéctica de la socialización. Tirney señala que el nuevo integrante del profesorado en una universidad trae consigo sus experiencias personales, sus valores e ideas.

Estas experiencias, valores e ideas o predisposiciones influyen en la experiencia de socialización del nuevo miembro de la facultad. Al mismo tiempo, la cultura, las normas y valores de la organización están siendo influenciados por el nuevo miembro de la facultad, por lo que el proceso de socialización "implica un dar y recibir" (p. 6).

Asimismo señala que los primeros años de vida en la facultad a menudo implican períodos de "desilusión y de ajuste" (Tierney y Rhoads, p. 36), dando lugar a nuevos profesores que se enfrentan a la soledad, a la falta de colegialidad intelectual y al aislamiento social y la marginación.

Finucane y Algren (1997), llevaron a cabo un estudio cualitativo, en el que fueron entrevistados 8 profesores contratados a tiempo parcial en una universidad de Estados Unidos. Se investigó la socialización del profesorado en el ámbito académico. Los resultados mostraron que los profesores a tiempo parcial frecuentemente se sienten aislados y lamentan no poder establecer relaciones profesionales y personales con sus compañeros; creen que la falta de desarrollo profesional puede tener consecuencias graves en el calidad de su enseñanza y en el avance de su propia carrera profesional; y son de la idea de que quienes tuvieron una amplia experiencia como docentes en la educación básica o media, tienen más probabilidades de sentirse satisfechos con las oportunidades de socialización disponibles para ellos.

En un estudio emprendido en una institución formadora de docentes en México Ávila (2005), encontró que la práctica de los docentes que forman profesores sigue dándose de manera individual y aislada; que impera en su práctica educativa la tendencia de corte

² Estas comillas las usa Tirney, por lo que puede ser que esté relativizando el sentido de nuevo aprendizaje.

técnico. Sin embargo también reconoce que las innovaciones en la práctica docente se pueden dar con el análisis, el cuestionamiento y el conocimiento de las condiciones reales del profesor en el aula. Pero al mismo tiempo, señala que los profesores, por no causar conflictos al interior de la institución, o bien por desconocer los parámetros o sustentos para promover el cambio, se mantienen en tradiciones conservadoras

Austin y MacDaniels (2006), en la elaboración de un capítulo para el *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, utilizando el mismo marco, exponen que la socialización que ocurre durante los estudios de doctorado contribuye en la forma en la que el profesorado de las facultades en Estados Unidos comprende su trabajo y asume sus roles profesionales. Luego de una amplia revisión de la literatura, las autoras exponen una serie de argumentos que responden a cuestiones como qué perspectivas teóricas existen en la literatura sobre socialización de los estudiantes de doctorado para comprender cómo preparar la próxima generación de profesores con mayor eficacia; qué habilidades, conocimientos y méritos son los resultados apropiados de las experiencias de socialización en los estudios de doctorado de quienes desean convertirse en profesores universitarios; qué cuestiones y preocupaciones relativas a la socialización de los estudiantes de postgrado sobre los roles del profesorado, han surgido en los últimos años de investigación al respecto; y qué estrategias prácticas están teniendo lugar o se podrían desarrollar para mejorar la socialización del estudiante de doctorado hacia la función docente en la educación superior.

Garbett y Ovens (2012), ambos formadores de profesores en la Universidad de Auckland, Nueva Zelanda, implementaron en sus respectivos cursos de licenciatura de ciencias de la educación y de formación de profesores de EF, un proyecto de enseñanza por pares. Debido a que los estudiantes en ambos cursos se enseñan unos a otros, los autores tuvieron que redefinir sus roles como formadores de docentes, así como los roles que los estudiantes tomaron en la enseñanza y en el aprendizaje en comunidad.

A través de este autoestudio en colaboración, los autores documentaron y exploraron su propio aprendizaje sobre la enseñanza y sobre la formación del profesorado a través de diarios, observaciones, debates y entrevistas con sus estudiantes. Las respuestas de los estudiantes (que fueron profesores pares), les proporcionaron a los formadores un

lente crítico a través del cual han considerado su eficacia como formadores de docentes. Además que reportan haber aprendido a gestionar las cuestiones de autenticidad (no actuando como formadores, sino siendo formadores) y de seguridad para ellos y para sus estudiantes.

Hetland y Strand (2012), hicieron un estudio en el que participaron 118 formadores de profesores de EF de 62 instituciones de nueve estados en Estados Unidos, en el que usaron una encuesta en línea a través de Survey Monkey que incluyó 32 ítems relacionados con la edad, el género, el grado y el rengo académico, la experiencia en la enseñanza, la experiencia en el entrenamiento, las publicaciones y la participación en organizaciones profesionales. Los resultados de este estudio proporcionaron un perfil demográfico general que da una idea acerca de las características de los formadores. Indicaron que formador promedio sería un profesor asistente de 50 años de edad. Este formador tiene un doctorado, tiene cerca de 24 años de experiencia en la enseñanza (en educación básica y media y en educación superior), con cerca de 17 años de experiencia en la enseñanza en educación superior, y algo de experiencia como entrenador a nivel de la educación superior. Tiene un promedio de publicaciones sobre las seis y medio, 18 presentaciones profesionales, y es miembro de una organización nacional o estatal de educación física.

3.4 La identidad profesional y el trabajo de los formadores de profesores

Sobre la procedencia de los formadores, un estudio realizado por Carter (1981), reveló que los formadores de profesores provienen de un nivel de clase social "medio" o "medio-bajo", por lo general las zonas rurales o ciudades con baja densidad de población.

Mientras que en un estudio en México, Galaz y Gil (2009), encontró que los académicos en este país, que se incorporaron a la universidad entre 1999 y 2007, provienen de un hogar en el que sus padres tienen grados académicos bajos (de primaria o sin estudios 32.9%) o entre medio y medio bajo (secundaria, escuela normal, normal superior y técnicos, 30%) y poco provienen de familias en que ambos padres tiene un grado académico de licenciatura o posgrado (15.2%).

Perry y Cooper (2001), caracterizan el trabajo de los formadores de profesores como estratificado y complejo, que es con frecuencia fragmentado y en ocasiones bastante desconectado. Los formadores de docentes no son sólo responsables de la enseñanza de sus estudiantes, sino también indirectamente de la enseñanza de los alumnos de sus estudiantes, cuando estos se conviertan a su vez en profesores. Esto hace que el trabajo de los formadores sea socialmente complejo.

El trabajo de los formadores de profesores es especialmente complejo debido a que tienen muchas y diversas tareas (Swennen, Shagrir y Cooper, 2009). Se espera por lo general que enseñen a sus estudiantes y que los supervisen en las prácticas docentes en las escuelas, que colaboren con los tutores, que dirijan sus tesis o los trabajos de titulación de sus estudiantes, y además investigar y publicar.

En México también, los académicos universitarios y entre estos los formadores de profesores de EF, son responsables de una diversidad de tareas a las cuales se les debe dar cumplimiento y que complejizan su función en la enseñanza. Además de las tradicionales de docencia, investigación y difusión, ahora se agregan las de vinculación y gestión. La educación superior mexicana, lo mismo que la del resto del mundo, ha transitado por una serie de transformaciones durante las últimas décadas. Para Altbach (2004), la presencia, el desarrollo y la ejecución de las funciones referidas, presenta variaciones asociadas tanto al desarrollo económico y social del país al que pertenece el sistema de educación superior, como al tipo de instituciones de educación superior en que se desarrolla. De acuerdo con esto, las funciones a las que se orientan las instituciones de educación superior en algunos casos pueden ser primordialmente la docencia, en otras la investigación o la extensión y las posibles combinaciones que estas suponen (Grediaga, 2000).

Entre 2007 y 2008 se aplicó en México la encuesta nacional “La Reconfiguración de la Profesión Académica en México”, por parte de la Red de Investigadores sobre Académicos. Este proyecto se plantea el objetivo central de comprender, en un contexto comparativo, los cambios recientes en un conjunto de aspectos nodales que conforman la profesión académica en México. La encuesta se aplicó a una muestra de 1973 profesores

de tiempo completo, pertenecientes a 81 instituciones de educación superior mexicanas (Estévez, Martínez y Belantrix, 2009). Aunque en estudio no separa a los profesores por programa o por disciplina, da cuenta de algunas de las características principales de los académicos mexicanos en la actualidad. Los resultados reportan que en promedio los profesores dedican casi 22 horas a la docencia, aunque según la categoría, como mínimo los profesores imparten 12 horas de clases por semana. El 65% es de sexo masculino y 35% del sexo femenino. La edad promedio es de 49.87 años (para los hombres es de 50.93 años y para las mujeres de 47.92). La carga horaria semanal de docencia es casi la misma: 21.44 y 21.76, respectivamente. Respecto al grado académico, uno de cada tres profesores posee el grado de doctor, más del 40% el grado de maestría y uno de cada cinco el grado de licenciatura. El 55.6% de los profesores se inclina por la docencia más que por la investigación (Estévez, Martínez y Belantrix, 2009).

En cuanto al número y porcentaje total de los profesores de educación superior en México, la información publicada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2012), en las instituciones públicas mexicanas, señala que existían en 2012 un total de 160995 profesores; de estos, solamente el 34.81% eran de tiempo completo, de los que a su vez 22.45 % corresponde al sexo masculino y 12.36 % al sexo femenino. No se especifica sin embargo, las áreas disciplinares o las facultades en las que los profesores desempeñan su labor académica.

Una característica más en el trabajo de los formadores de profesores, es que sirven como modelos a sus estudiantes, ya sea este modelo positivo o negativo. Para Lunenberg, Korthagen, y Swennen, (2007), que el formador sirva de modelo a sus estudiantes es importante, pero el modelado solo, no es suficiente. Los estudiantes pueden apreciar a su formador como un buen maestro, pero se deja al estudiante de profesor averiguar lo que es una buena práctica o teoría del formador de profesores en el modelado. Por lo que es importante que los formadores no sólo modelen una buena práctica o teoría, sino que también se comuniquen de forma explícita con sus estudiantes sobre su propio aprendizaje y la enseñanza Lunenberg, Korthagen, y Swennen, (2007).

Teniendo en consideración lo anterior, y en el ámbito específico de la EF Metzler y Freedman (1985), emprendieron un estudio para buscar el perfil de los formadores de profesores de EF en Estados Unidos. En su estudio en el que participaron 171 formadores, encontraron que el 70% de estos privilegiaron la enseñanza por sobre otro tipo de responsabilidades académicas en sus instituciones. Destacando asimismo que en este aspecto, no hay diferencias de género.

Por su parte Williamson (1990), llevó a cabo un estudio cualitativo con 15 formadores de profesores de EF de universidades estadounidenses de diferente tipo (Colleges, Universities) utilizando como técnica la entrevista en profundidad. Su objetivo fue explorar las experiencias y las percepciones sobre esas experiencias, respecto a las demandas y reconocimientos institucionales frente a las expectativas personales de los formadores.

A través de los datos proporcionados por los formadores, Williamson encontró que las prioridades de las universidades estaban cambiando hacia una orientación académica y de investigación y ya no solo la docencia. Muchos de los profesores de alto nivel que fueron contratados cuando la enseñanza se valoraba más parecían desilusionados por esta tendencia, cuando lo que ellos deseaban era enseñar. Mientras que profesores más jóvenes estaban más dispuestos a asumir las expectativas institucionales. Desafortunadamente para los primeros, las instituciones comenzaban a premiar y a reconocer más a quienes hacían investigación, lo cual también generaba resentimientos y tensiones entre el profesorado de las universidades e impedía la cohesión sobre las finalidades del programa.

En 1996, Goc Karp, Williamson y Shiffett, llevaron a cabo un estudio exploratorio sobre los roles de trabajo de los formadores de profesores de EF, por género y estatus de titularidad (tenure), en instituciones norteamericanas que ofrecían los estudios de doctorado. Participaron 98 formadores quienes respondieron un cuestionario con preguntas cerradas, cuyo propósito fue reunir información sobre sus antecedentes, su carga de trabajo, sus expectativas institucionales, sus habilidades personales, sus fuentes de apoyo y retroalimentación, así como su satisfacción laboral. En términos generales, encontraron

que la mayoría de los participantes era de raza caucásica y que las mujeres poseían menores rangos y percibían un menor salario que los hombres en similares estatus de titularidad/no titularidad. Esta condición afectó particularmente a las mujeres en el nivel de satisfacción laboral. En promedio las mujeres con titularidad publican un poco más que los hombres con titularidad; también en promedio, las mujeres dan más clases que los hombres. Las mujeres no titulares hacen más visitas de supervisión a las escuelas.

Asimismo, encontraron discrepancias entre la institución y los formadores en cuanto a los valores sobre la investigación y la docencia. Mientras que la institución valora la obtención de subsidios y las publicaciones, los formadores valoran más la enseñanza eficaz y tienden a desarrollar más esta habilidad, aunque no sea tan valorada por las instituciones. En general también, los formadores de ambos géneros reportaron un incremento en sus responsabilidades, principalmente los de menor rango, lo que pudiera llevar a niveles excesivos de estrés laboral, según los autores.

Por otro lado, con relación a las concepciones sobre lo que es la enseñanza, los formadores de profesores tienen sus propios puntos de vista, mismos que se han venido constituyendo durante un largo periodo. Este amplio trayecto McCullick (2001, p. 36) lo sintetiza de la siguiente manera: “Los formadores de docentes han sido socializados como alumnos, como estudiantes de pregrado, probablemente como profesores de EF, y como profesores de un programa formativo en EF”. De tal manera que ahora como formadores de profesores, aun teniendo sus propias concepciones de sobre la enseñanza, en su función docente deben tener en cuenta los diferentes puntos de vista de sus estudiantes, de sus compañeros formadores y de los directivos del programa, y habitualmente son distintos al suyo. Además, las culturas del lugar de trabajo y las políticas institucionales y nacionales sobre la educación superior, afectan de una o de otra manera el trabajo de los formadores de profesores.

Dentro de esta complejidad sin embargo, los formadores habitualmente transmiten a sus estudiantes su forma de entender la asignatura que imparte, una determinada forma de entender la práctica docente, el modo en que se relaciona con otros profesores o con la

profesión. De esta manera se pone en evidencia la relación entre el formador y sus estudiantes en el proceso de aprender a enseñar, lo que según Calderhead (1988), puede muchas veces semejarse a una relación de parentesco, ya que un profesor enseña como a él le enseñaron sus profesores. Es como si se transmitieran de generación en generación, las formas de entender y practicar de docencia.

En un estudio que abordó lo que un grupo de profesores de educación superior de las áreas de pedagogía, derecho y biología, piensan sobre lo que es la enseñanza y el aprendizaje, Hernández, Maquilón y García (2010), observaron que prácticamente 68.6% de los encuestados mantienen una concepción cuantitativa sobre la enseñanza, ya que estos la consideran como la transmisión de conocimientos a sus estudiantes, principalmente mediante la presentación organizada de los contenidos de la materia. En cuanto al aprendizaje, el 34.3% sostiene que es adquirir información y el 37.1% que es asimilar conceptos. Los profesores de pedagogía no se distinguieron de sus colegas de las otras dos áreas, en estos también se encontraron mayores tendencias hacia unas concepciones de enseñanza y de aprendizaje de corte cuantitativo.

Por otra parte, respecto al conocimiento y las habilidades docentes con la que llegan los formadores a los programas donde desarrollan su trabajo, Buchberger, Campos, Kallos, y Stephenson (2000), señalan que los formadores se incorporan como tales en esta profesión, sin una capacitación formal específica. Concluyen además que la mayoría de ellos nunca recibieron capacitación en las metodologías de la enseñanza, como tampoco una formación para cooperar y promover el aprendizaje en adultos. Por lo que, esta puede ser una de las causas de los muchos problemas que afectan a la formación de profesores. Además del fenómeno anterior, Lunenberg y Willemse (2006), afirman que los formadores ingresan a esta profesión por una de las dos siguientes razones: o porque fueron excelentes profesores en otros niveles educativos o porque son expertos en un área científica particular, lo que refuerza aún más el problema.

En el ámbito portugués Carvalho (2003), en su tesis de maestría, en la que se planteó conocer la identidad, las motivaciones y las concepciones de la actividad

profesional de formadores de profesores de EF en la enseñanza universitaria, encontró que a la mayor parte de los formadores les gustaron sus clases de educación física, en primaria y en secundaria. De los participantes en su estudio, el 71% asocian el dominio del "conocimiento científico y pedagógico, de qué y cómo enseñar" a la competencia más relevante atribuida a los profesores de educación física. En tanto que el objetivo principal de la educación física en el currículo escolar, sería para ellos el desarrollo y promoción de la salud. En cuanto a su percepción sobre la licenciatura en la que enseñan, Carvalho encontró que había algunos elementos en los cuales coincidían los formadores, como los aspectos relacionados con la estructura del currículum, sobre todo que este explicita los objetivos de formación y las competencias asociadas al trabajo del profesor de educación física, así como también respecto al énfasis en las situaciones vivencia de situaciones prácticas. Del mismo modo, con la ausencia de una evaluación previa de las concepciones de los estudiantes al comienzo del curso y con la falta de programas de seguimiento y de apoyo para los recién graduados.

En cuanto al grado de importancia asignado a las diferentes áreas disciplinares de la licenciatura, Carvalho encontró que los formadores clasificaron en el siguiente orden decreciente: práctica pedagógica, área científica de la educación física, área de ciencias de la educación. Asimismo identificó que no existe una unidad conceptual entre los formadores sobre lo que es la Educación Física, sus finalidades en el sistema educativo y lo que es un buen profesor de EF.

El único estudio encontrado sobre el personal académico en México (no referido exclusivamente a los formadores de profesores, sino a los profesores universitarios en general) basado en la teoría de la socialización, lo llevó a cabo Padilla (2007). En dicho trabajo, en el que fueron entrevistados 34 académicos de 8 instituciones, la autora orientó su esfuerzo de investigación a valorar en qué medida la socialización habilita a los profesores para desempeñarse en la educación superior. Padilla encontró que el 63% son hombres, con una edad promedio de 44 años. Confirmó además, que la socialización durante la licenciatura continúa siendo la influencia más significativa en la decisión de iniciar una carrera académica, ya que el 60% la inició inmediatamente después de concluir

la licenciatura. En gran medida el inicio de la vida académica se dio más como una decisión no planeada (por invitación a dar una clase, o por seguir los estudios de posgrado y ser apoyado por un profesor para iniciarse en la vida académica). Lo que difiere sustancialmente, como es sabido, de lo que ocurre en otros países, donde se requiere el doctorado. Fenómeno que ayudaría a explicar el porqué de la fragilidad en la formación inicial universitaria.

Sá (2007), en uno de los pocos estudios fuera del contexto anglosajón que se han llevado a cabo desde la perspectiva de la socialización ocupacional, relativo a los estudiantes de EF y a sus formadores en el ámbito de la educación superior politécnica (pública y privada) en Portugal, reportó los hallazgos que enseguida se relacionan. Los formadores que participaron en el estudio, en su mayoría poseen el grado de maestría, son jóvenes con menos de diez años de servicio en la educación superior. Los formadores de las instituciones públicas dedican más tiempo a la investigación, tienen más años de servicio y mayor estabilidad profesional. En cuanto a su origen social, en su mayoría los formadores provienen de familias cuyo nivel de escolaridad es de educación básica; sin embargo al mismo tiempo la clase social de origen es media alta y alta. Los formadores que tienen estudios en EF (especialistas) tuvieron experiencias de enseñanza de la EF y/o del deporte, tanto antes como después de sus estudios de licenciatura. Alrededor del 75% de estos, además tuvieron experiencias como entrenadores antes de convertirse en formadores de profesores de EF. Tienen una percepción de sí mismos como buenos o muy buenos estudiantes de EF en la educación básica y secundaria. Del mismo modo, consideran esta asignatura escolar como buena o muy buena. Tanto estos los formadores especialistas, como los que no lo son, consideran que la competencia, la personalidad y la actitud de sus profesores, como el factor más importante con el que valorizan favorablemente la asignatura de EF en las escuelas a las que asistieron. Asimismo los formadores especialistas destacan la formación científica de sus antiguos profesores de EF, tanto como su personalidad y el buen trato con los alumnos. Respecto a las finalidades de la EF en la escuela, los formadores destacan esta asignatura como medio para promover el gusto por la práctica regular de las actividades físicas, así como a la comprensión de su importancia

como factor saludable, y también a la adquisición de conocimientos sobre los procesos para incrementar y mantener las capacidades físicas.

Los formadores asocian el concepto de alumno con éxito en EF, a la adquisición de conocimientos, hábitos y actitudes. La mayoría de los formadores especialistas, manifiesta estar satisfecho con la formación recibida en su licenciatura, de la misma forma que resalta el hecho de que la principal motivación para ingresar a sus estudios fue el gusto por la práctica de actividades físicas y deportivas, así como el gusto por la futura profesión. En lo que se refiere a los motivos de ingreso como formadores, se asocia más al hecho de poder investigar y seguirse actualizando y adquirir nuevos conocimientos, más que propiamente por la enseñanza. Por otra parte, la competencia científico-pedagógica, es para los formadores el mejor atributo de un buen profesor de educación superior o formador de formadores.

A manera de cierre de este apartado de revisión de la literatura, vale la pena destacar que la teoría de la socialización ocupacional, como marco teórico, al contemplar todas las cuestiones anteriormente referidas, aborda y se adentra en el estudio de lo que parece que se sobreentiende. Que esta teoría intenta penetrar en las convicciones arraigadas que generalmente no son cuestionadas en la formación de profesores de EF, por la forma velada en que influyen o pueden influenciar las concepciones, representaciones y la práctica educativa, que los estudiantes de EF, los docentes en servicio y los formadores de profesores de EF, tienen sobre su actividad profesional.

Sin embargo, y reconociendo que el cuerpo de conocimientos actual de la teoría de la socialización ocupacional, permite una importante comprensión de la vida y de la carrera de los formadores y de los profesores de educación física, desde la perspectiva de Richards, Templin, y Graber (2014), algunas preguntas relevantes siguen sin respuesta. Para estos autores, desarrollar una comprensión más completa de la socialización docente es parte integral para la profesión en EF, ya que tiene consecuencias para la forma en que los formadores y los profesores de educación física llevan a cabo su trabajo y que puedan

ayudar a promover el aprendizaje de sus respectivos estudiantes en los complejos contextos sociales de las universidades y de las escuelas.

Además, para estos autores, la investigación sobre la socialización docente no puede ser absoluta, ya que las culturas escolares y las políticas educativas cambian con el tiempo. Por lo que es fundamental que se realicen nuevos estudios para añadir al cuerpo de la literatura relacionada con la socialización docente y para dar cuenta de los cambios en la forma en que la socialización también cambia con el tiempo.

METODOLOGÍA

En este capítulo se presenta el encuadre metodológico del estudio. Inicialmente se hace un breve abordaje de los paradigmas de investigación en educación y se aclara la posición que se adopta respecto a los mismos en este trabajo. Se presenta también la caracterización de la muestra, las variables del estudio, los instrumentos de recolección de datos y sus condiciones de aplicación. En la parte final del capítulo se describen los medios y los procedimientos estadísticos para el tratamiento de la información.

1. Encuadre del estudio

La investigación educativa trata las cuestiones y los problemas relativos a la naturaleza, la epistemología, la metodología, los fines y los objetivos en el marco de la búsqueda de conocimiento en el ámbito educativo (Blasco y Pérez 2007).

Vista como un proceso sistematizado Tamayo (1981), distingue cuatro notas significativas en la investigación educativa:

- La investigación es un proceso y por tanto estará conformado por una serie de fases de actuación orientadas al descubrimiento de la realidad del campo educativo o de uno de sus aspectos.
- Es importante que la investigación tenga como finalidad tratar de dar respuesta a aspectos desconocidos de la realidad.
- La investigación exigirá la rigurosa aplicación de unos métodos y unas técnicas científicas en consonancia con el campo educativo.
- Por último, la investigación deberá referirse a problemas concretos, precisos y específicos que estén inmersos en la realidad educativa.

El presente estudio, por tanto, considera estos supuestos durante su desarrollo.

Taylor y Bogdan (1987), por su parte señalan que en las ciencias sociales han prevalecido dos perspectivas teóricas principales. La primera, el positivismo y la segunda, fenomenológica.

Tradicionalmente la investigación educativa había seguido los postulados y los principios del paradigma cuantitativo, vinculado a las ideas positivistas. Estos postulados y principios pueden sintetizarse diciendo que, los procedimientos metodológicos de la ciencia natural pueden aplicarse directamente al campo de las ciencias sociales. Pérez Serrano (1998) opina que el positivismo se ha impuesto como método científico en las ciencias naturales y más tarde en la educación.

Álvarez-Gayou (2005), sostiene que el paradigma científico tradicional se basa fundamentalmente en un triple postulado: el realismo, el empirismo y el positivismo. Se basa en el realismo en tanto que se admite que los hechos hablan por sí mismos y que los objetos materiales poseen una existencia fuera de los seres humanos. Es empírico en tanto la experiencia es la fuente de todo conocimiento y este depende del uso de los sentidos. Finalmente es positivista porque afirma que el método científico de las ciencias naturales es la única actividad válida para el conocimiento y que la ciencia busca hechos.

En términos generales, el diseño de la investigación en el modelo positivista, se caracteriza entre otros rasgos, porque:

pretende seguir como ideal el modelo hipotético-deductivo de razonamiento, que plantea los siguientes pasos: teorías, proposiciones y conceptos, hipótesis, definiciones operacionales de variables, diseños específicos de relaciones entre las variables definidas operacionalmente, manipulando o neutralizando las variables correspondientes, recogida de datos empíricos, comprobación de hipótesis, generalización e inferencia.

(Pérez Gómez, 2002, p. 123)

Sin embargo, de acuerdo con Arnal, Del Rincón y Latorre (1994) y García (1997), la metodología preponderante en la investigación educativa hasta mediados de los años setenta, se ha ido incorporando una forma alternativa o complementaria de concebir y realizar dicha investigación. Durante las últimas décadas en la investigación social y educativa han surgido diversas posiciones epistemológicas y nuevas perspectivas de investigación.

Martens (1987), da argumentos que desde su punto de vista explican los fallos del paradigma en el estudio del comportamiento humano, principalmente en sus funciones más complejas. En clara contraposición al paradigma positivista, al que se asocia muy comúnmente la metodología cuantitativa, ha sido por lo general colocado el paradigma asociado a la metodología cualitativa.

En la evolución de la metodología cualitativa, que ha transcurrido según Rodríguez, Gil y García (1996), desde mediados del siglo XIX a nuestros días, han ido surgiendo una serie de formas de investigación educativa contrapuestas al enfoque positivista. Los autores hacen una interesante síntesis de dicha evolución en la que identifican distintas etapas desde sus inicios, pasando por un periodo de consolidación y una etapa de sistematización, hasta el pluralismo metodológico del momento actual.

Estos mismos autores deducen a partir de su elaboración, que hay distintas visiones en torno a la investigación cualitativa. Destacan una serie de niveles de análisis que permiten establecer unas características comunes a la mencionada diversidad de acercamientos y de tendencias. “Estos niveles son los siguientes: epistemológico, metodológico, técnico-instrumental y contenido” (p. 35).

En el nivel *ontológico*, la investigación cualitativa define la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma (la realidad).

En el plano *epistemológico*, parte de la realidad concreta y los datos que esta le aporta para llegar a una teorización posterior. Es decir que la metodología cualitativa asume una vía inductiva para determinar la validez del conocimiento.

En cuanto al plano *metodológico* señalan que los diseños que se siguen en los estudios cualitativos tienen un carácter emergente y que se construyen en la medida en que se avanza en el proceso de la investigación.

En el plano *técnico/instrumental*, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo y una descripción exhaustiva de la realidad concreta objeto de investigación.

Por último, desde el nivel de *contenido*, los autores dicen a la letra “la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas de tal forma que se desarrolla y aplica en educación, sociología, psicología, economía, medicina, antropología, etc.” (p.36).

De acuerdo con lo presentado hasta aquí de cada perspectiva de investigación, y siguiendo a Cook y Reichardt (2005), es considerable el desacuerdo sobre los métodos más adecuados para realizar investigación. Estos autores caracterizan ampliamente los elementos y las razones de las confrontaciones entre paradigmas, o mejor dicho, entre los que defienden uno u otro paradigma. Incluso señalan que dependiendo de la forma en que los investigadores conciben el mundo, adoptan una u otra posición asumiendo que ambas son irreconciliables, que las opciones ofrecidas por uno y otro paradigma de manera global son “rígidos y fijos y que la elección entre estos es la única posible” (p. 26).

A pesar de esta larga tradición, caracterizada por un desequilibrio entre las dos tendencias, que inclina la balanza del lado cuantitativo, debido al desarrollo y la influencia del positivismo, se han llevado a cabo notables esfuerzos en el sentido de encontrar formas que permitan articular ambos tipos de metodologías. Tal vez lo más provechoso en el momento actual resida en el interés por buscar las compatibilidades y la complementariedad entre las dos tendencias que faciliten el trabajo conjunto y que definan el panorama actual de la investigación educativa.

Por supuesto que no se trata de abandonar las formas tradicionales de investigar en educación, el uso del paradigma cuantitativo. Al respecto, sugiere Christina (1989, cit. por Thomas y Nelson, 2010, p. 17) “los investigadores podrían moverse entre niveles de investigación (de básica para aplicada) así como los investigadores pueden moverse entre paradigmas (cuantitativo a cualitativo) para adquirir conocimientos”.

Pérez Serrano (1998, p.58) con esta misma orientación, por su parte propone “la posibilidad de un cierto eclecticismo en torno al debate paradigmático con el fin de reconocer a ambos como vías válidas de acceso a la realidad...vías complementarias a la vez que autónomas e independientes”. Como también lo apuntan Cook y Reichardt (2005), en el sentido de aprovechar las ventajas de ambas perspectivas.

No se trata de decir con lo anteriormente expuesto, que la elección de la metodología se haga de manera arbitraria e intercambiable, sino que existe la necesidad de hacerlo con el rigor necesario. Como lo asegura Beltrán (2005):

El investigador convenientemente entrenado ha de considerar

cuidadosamente aquello que pretende tomar como objeto, de tal modo que pueda optar por el método adecuado para el caso, ya que no todos sirven para todo: un método erróneamente escogido puede crear de manera no prevista una respuesta propia, silenciando o deformando la de la realidad social, ya que es la que busca el investigador. (p. 51)

Mientras que sea posible, entonces, conviene utilizar conjuntamente las dos perspectivas y esta posibilidad depende, según Padua (1997), del problema que la investigación pretende resolver y del tipo de pregunta que el investigador tratará de responder. En palabras de O'Sullivan (2007): "Los métodos de investigación, el diseño para la recogida de datos y la medición y el análisis de las variables en el diseño, deben ser seleccionados en función de una pregunta de investigación y deberían abordarla directamente" (p. 250).

Así las cosas, la perspectiva metodológica no se define como apropiada o inapropiada a priori.

Para Fenstermacher (2002), el mundo de la investigación educativa es un mundo diverso y plural, en el que hay mucho trabajo por hacer para comprender las diferentes aplicaciones y los usos de diversos tipos de investigación.

Por lo anteriormente expuesto, se entiende que las investigaciones educativas permiten variados contextos y enfoques, teniendo en cuenta los diversos puntos de vista y posiciones epistemológicas. La orientación del paradigma cualitativo asume posiciones con cierto relativismo, y pueden coexistir diferentes perspectivas sobre una misma realidad. Valora el papel del investigador como constructor de lo conocido captado del objeto estudiado. Por otra parte, en el posicionamiento del paradigma cuantitativo la certificación del conocimiento obtenido depende de la forma en que llevó a cabo la observación de los hechos, que junto con la creencia de la replicación se alcanzarán los mismos resultados, asegurando la objetividad. Por tanto, la orientación epistemológica en la vertiente cuantitativa trata de asumir una objetividad real de los hechos sociales, mientras que la vertiente cualitativa procura la construcción social de la realidad.

En lo relativo al modelo de estudio, este presenta principalmente los criterios de una investigación de corte descriptivo. Es decir, se cuenta con un objeto de estudio, el cual se pretende describir en función de un grupo de variables y en el que se pretende describir el fenómeno estudiado. Pero a un tiempo presenta características de un estudio exploratorio. Es exploratorio en medida que la problemática abordada no tiene antecedentes de estudio en México y en la medida de que se trata de examinar y de analizar las particularidades de las creencias y las percepciones de los formadores de docentes y de los estudiantes de educación física en este país, a la luz de las categorías generadas desde la teoría de la socialización ocupacional, tal como se estableció desde la elaboración del proyecto.

2. Contextualización del estudio

El presente estudio se enmarca en el contexto de la educación superior en México, específicamente en el ámbito de la formación de profesores de educación física.

En México existen dos subsistemas de educación superior en los que es posible cursar estudios en educación física a nivel de licenciatura. El primero de los subsistemas y que tiene mayor antigüedad, es el de las Escuelas Normales. El segundo subsistema de educación superior en que se forman los profesores de educación física es el universitario. Cabe señalar que la manera en que se nombran los programas formativos en las universidades, son muy diversos y es un tema que se aborda en otra parte del estudio. Lo que aquí se rescata es el hecho de que la muestra de esta investigación corresponde a este subsistema de educación superior universitaria y más específicamente, a las universidades públicas.

Los programas formativos de profesores de educación física en México, que pertenecen a alguna universidad, están constituidos en una organización formada recientemente, apenas en 2006. Dicha organización es la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF, de ahora en adelante). La AMISCF la conforman principalmente universidades públicas, sin embargo también está integrada por algunos programas de universidades privadas.

La muestra del estudio incluye únicamente a los programas de las universidades

públicas; las razones por las que se tomó esta decisión son las que a continuación se enlistan:

- El autor del estudio desarrolla su labor profesional desde hace veinte años, en una institución de esta naturaleza.
- Los programas de las universidades públicas, a diferencia de las universidades privadas, comparten algunos objetivos y orientaciones filosóficas e ideológicas en cuanto a la formación de los profesionistas que requiere el país.
- Existen organismos evaluadores y acreditadores externos, los que establecen categorías y criterios de calidad que de alguna manera influyen el trabajo de las universidades públicas. Lo que permite hablar un lenguaje más o menos común en cuanto a políticas educativas, estructuras curriculares, entre otros factores, aunque siempre respetando la autonomía de cada institución. Además, existe el interés y la intención de armonizar los planes de estudio de los programas formativos, cuando menos en algunos elementos y orientaciones curriculares.
- El hecho de estar agrupadas en la AMISCF, ha permitido a quienes forman parte de esta, que se establezcan vínculos de colaboración interinstitucional y en algunos casos lazos de amistad entre los directivos, los investigadores y los profesores de las distintas universidades. Este es un hecho que favorece el intercambio y que facilita hasta cierto punto la realización del estudio.
- Por supuesto que existe también un interés personal así como profesional, por adquirir una competencia investigativa; pero también poder relacionar esta competencia con un tema complejo y apasionante como es la formación de profesores de educación física.
- Con base en lo anterior, tener la posibilidad de profundizar en el conocimiento de lo que en materia de formación de profesores de educación física se hace tanto en la institución de origen como en el resto de universidades públicas del país.
- Y probablemente una de las razones más significativas lo representa la oportunidad de que con base en los hallazgos del estudio, se pueda generar información útil, que eventualmente auxilie en la toma de decisiones para mejorar los programas de formación de profesores de educación física en las universidades mexicanas.

2.1. Las universidades participantes

En México no todas las universidades estatales ofrecen un programa de formación de profesores de educación física. El país está dividido en treinta y una entidades federativas (estados) además de la capital del país, Ciudad de México o Distrito Federal. Por su parte, existen actualmente veinte universidades públicas que ofrecen algún programa relacionado con la formación de profesores de educación física a nivel de licenciatura.

Finalmente las universidades que participaron en este estudio fueron las doce instituciones que enseguida se relacionan:

- Instituto Tecnológico de Sonora
- Universidad Autónoma de Baja California.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Universidad Autónoma de Querétaro.
- Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Universidad de Colima.
- Universidad de Guadalajara.
- Universidad de Sonora.
- Universidad Juárez del Estado de Durango.
- Universidad Veracruzana.

2.2 Los formadores de profesores

Una consideración a tener en cuenta al inicio de este capítulo, es en primer lugar un asunto de carácter terminológico, que de hecho se tuvo que resolver desde el diseño mismo de la investigación. La cuestión es tener u optar por una definición del concepto “formador de profesores” y en este caso por extensión, formador de profesores de educación física.

De acuerdo con Ducharme (1986), para ciertos investigadores el término formador de profesores incluye a todos aquellos quienes hacen algún tipo de enseñanza ya sea con los futuros profesores o con profesores en servicio.

En un estudio sobre las características de los formadores de profesores de educación física en Estados Unidos, Woods, Phillips y Carlisle (1997), definen para sus propósitos de manera operativa el término. Los mencionados autores consideran como formadores de profesores de educación física, a quienes al menos dedicaron el 50% de su carga de trabajo en responsabilidades relacionadas con la preparación de maestros. Estas funciones incluyen la enseñanza de cursos obligatorios y la supervisión de las experiencias de campo de los estudiantes en un programa formativo de EF.

En este estudio se optó por la primera definición referida por Ducharme; es decir, la más amplia de las dos posiciones que él identifica. De ahí que los formadores de profesores de EF a quienes se referirá en este estudio, incluye a todos aquellos profesores universitarios que imparten clases en los programas formativos de EF de las universidades públicas mexicanas y que participaron a través de la contestación de los cuestionarios.

En el presente estudio participaron 202 profesores formadores, pertenecientes a las doce universidades públicas referidas en el apartado anterior. De estos, 109 cuentan con una licenciatura en el ámbito de la educación física (53.96%); 66 (32.67%) cuentan con una licenciatura en un área distinta a la educación física; y 27 (13.37%) no especificaron cuál es su formación inicial. En cuanto al género de los profesores, participaron 147 del género masculino y 55 del género femenino, lo que hace evidente que en México sigue imperando el hecho de que este ámbito profesional, en tanto que formadores de educación superior, es preponderantemente masculino.

Las edades fluctúan entre los 23 y los 65 años, con una media de 41.15 años. En este punto es probable que la edad mínima registrada tenga su razón de ser de acuerdo con alguna de las siguientes posibilidades: un error en la respuesta o el cuestionario fue aplicado a algún auxiliar de un profesor, o a algún instructor de laboratorio; o bien un egresado reciente del programa al que pertenece tal dato fue incorporado como profesor. En cuanto a la edad máxima reportada, que es de 65 años, corresponde a la edad de jubilación de los profesores en muchas de las universidades públicas mexicanas.

Tabla 2 - Distribución de la muestra de los formadores por los estudios realizados en su formación inicial de licenciatura, el género y la edad.

Formadores							
Formación inicial			Género		Edad		
Educación Física	Otros estudios	No especifica su formación inicial	Masculino	Femenino	Media (X)	Valor mínimo – valor máximo	Desviación estándar (SD)
112 (54.44%)	62 (30%)	28 (13.86%)	147 (72.77%)	55 (27.22%)	41.15	23 – 65 Años	10.243
202 formadores							

En la tabla 3, se observa la cantidad de formadores de profesores de educación física que conforman la muestra del estudio y que pertenecen a las universidades públicas que participaron en este.

Tabla 3 – Distribución de la muestra de los formadores por cada una de las universidades públicas participantes, en función de la formación inicial de licenciatura.

Instituciones	Formadores por institución	Formadores que participaron en el estudio	Con formación inicial en EF	Sin formación inicial en EF	No especifica su formación inicial
Instituto Tecnológico de Sonora	41	23	14	7	2
Universidad Autónoma de Baja California	32	20	8	9	3
Universidad Autónoma de Chihuahua	149	21	14	2	5
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	48	22	13	6	3
Universidad Autónoma de Nuevo León	68	3	2	1	0
Universidad Autónoma de Querétaro	21	14	5	6	3
Universidad Autónoma de Sinaloa	63	14	11	2	1
Universidad de Colima	26	5	4	1	0
Universidad de Guadalajara	64	34	20	12	2
Universidad de Sonora	71	5	2	2	1
Universidad Juárez del Estado de Durango	61	27	11	12	4
Universidad Veracruzana	33	14	8	2	4
Totales	677	202	112	62	28

En la tabla anterior se pudo observar que la formación inicial de los profesores de la muestra, son predominantes aquellos quienes realizaron estudios en el ámbito de la educación física. Esto aun considerando a los 28 profesores que no especificaron en qué área fueron sus estudios de licenciatura.

2.3 Los estudiantes

En cuanto a los estudiantes que participaron en esta investigación y que conforman la muestra, pertenecen a once de las doce universidades públicas ya mencionadas en el apartado anterior. Fueron estudiantes del último año de estudios, es decir de los semestres 7° y 8°, en el ciclo escolar correspondiente a los meses de agosto a diciembre de 2010.

La muestra estuvo constituida por 572 estudiantes, cuya distribución por institución formadora se muestra es la siguiente cuadro.

Tabla 4 - Distribución, cantidad y porcentajes de los estudiantes de cada institución.

Estudiantes				
Instituciones	Estudiantes del último año de estudios por institución	Estudiantes que participaron en el estudio	Porcentaje respecto a la propia Institución	Porcentaje respecto a la muestra total
Instituto Tecnológico de Sonora	75	40	53.33%	6.86 %
Universidad Autónoma de Baja California	60	60	100%	9.55 %
Universidad Autónoma de Chihuahua	240	144	60%	24.69 %
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	62	56	90.32%	10.29 %
Universidad Autónoma de Nuevo León	60	40	66.66%	6.86 %
Universidad Autónoma de Querétaro	55	25	45.45%	4.28 %
Universidad de Colima	63	54	85.71%	9.26 %
Universidad de Guadalajara	114	72	63.16%	14.23 %
Universidad de Sonora	45	29	64.44%	4.97 %
Universidad Juárez del Estado de Durango	104	30	28.84%	5.14 %
Universidad Veracruzana	61	22	30.1%	3.77 %
Totales	939	572	100%	100 %

Como se observa en esta tabla, de la totalidad de alumnos del último año de estudios (939), que durante el segundo semestre de 2010 estudiaban en las instituciones participantes en esta investigación, fueron alrededor del 61% (572) quienes contestaron el cuestionario. De ellos, 397 (69.41%) son del género masculino y 174 (30.42%) del femenino; en tanto que una persona no respondió (0.17%).

El igual que en el estudio de Sá (2006), las razones por las que se optó por incluir en este estudio a estudiantes del último año escolar, tiene que ver con lo que a continuación se explica:

- Los estudiantes encuestados se encontraban formalmente en la parte final de su formación inicial de licenciatura y es de suponer que las concepciones, los valores, las creencias y en fin, las percepciones, podrían ser mejor expresadas por ellos. Esta suposición se basa en el hecho de que en comparación con los estudiantes que recién ingresan a sus estudios profesionales, los del último año tienen una mayor trayectoria escolar y una más amplia capacidad para reflexionar sobre su propia formación como personas y como futuros profesionistas.
- Luego de una trayectoria escolar en la que estos estudiantes han pasado por diversas experiencias de aprendizaje, es de suponer que ellos pudieran ser un buen ejemplo para indagar sobre los efectos y el impacto que dichas experiencias habrían tenido en ellos mismos; principalmente la influencia que sus formadores hubieran ejercido.

3. Descripción y Operacionalización de las variables

Las variables del estudio se concentran en grandes grupos o áreas temáticas. El primer grupo está constituido por un conjunto de variables relacionadas con la caracterización biográfica de los participantes. Las otras grandes áreas, se refieren a las percepciones de los participantes sobre un amplio rango de aspectos relativos con el ejercicio de la profesión y con las vivencias en tanto alumnos en su trayectoria estudiantil.

Es importante hacer notar que algunas de las variables (indicadores) del estudio, por la naturaleza de cada una de las muestras y de acuerdo con sus particularidades, se consideran sólo en uno de los dos grupos. Cuando esto ocurre, se esclarecerá entre paréntesis a qué grupo se destinan.

Tabla 5 – Operacionalización de las variables del estudio.

Variables	Dimensiones	Indicadores
A) Características y biografía personal.	Datos biográficos.	<ul style="list-style-type: none"> . Edad. . Sexo. . Grados académicos de los padres (Estudiantes). . Profesión de los padres (Estudiantes). . Experiencias de enseñanza en la EF y/o el deporte antes, durante o después de la licenciatura. . Pasado y presente deportivo. . Contexto de práctica deportiva.
	Experiencia pasada y presente en la EF y el deporte.	<ul style="list-style-type: none"> . Grados académicos. . Área científica de la licenciatura / maestría / doctorado. . Institución (es) en que se formó. . Formación en el posgrado, área científica e institución formadora. . Años de servicio. . Categoría profesional (tipo y categoría del nombramiento o tipo de contratación). . Área(s) disciplinar(es) de enseñanza. . Carga horaria de trabajo. . Horas dedicadas a la docencia, investigación y/o a otras tareas. . Ejercicio de la profesión en la educación básica o media superior.
B) Percepciones sobre las experiencias vividas en la EF en la educación básica, media superior y superior.	Auto concepto.	<ul style="list-style-type: none"> . Auto concepto de alumno en la EF y en términos generales. . Auto concepto de alumno en educación superior (Formadores).
	Influencia de los profesores.	<ul style="list-style-type: none"> . Características de los profesores que más los marcaron en la educación básica y media superior. . Características de los profesores que más los marcaron en educación superior (Formadores).
C) Percepciones sobre la EF y la profesión de profesor.	Imágenes retenidas sobre la EF.	<ul style="list-style-type: none"> . Concepto e imagen de la EF. . Motivos de ingreso a la Licenciatura (Formadores). . Aspectos positivos y negativos de la licenciatura (Formadores).
	Conceptos estructurantes (fundantes) de la EF y de ser profesor y/o	<ul style="list-style-type: none"> . Concepto de buen profesor de EF y de educación superior / formador de profesores. . Finalidades de la EF en el currículo escolar.

	estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> . Alumno con éxito en la EF. . Factores de mayor influencia y mayor impacto en las actuales concepciones, comportamientos y prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor. . Expectativas profesionales (Estudiantes). . Motivos de ingreso como formador de profesores (Formadores). . Profesión deseada (Estudiantes).
D) Percepciones sobre la formación inicial de profesores de EF.	Formación de profesores de EF.	<ul style="list-style-type: none"> . Finalidades que deben orientar un curso de formación de profesores de EF (Formadores). . Condiciones y factores que pueden influenciar la adquisición de conocimientos, concepciones y comportamientos por los estudiantes (Formadores). . Evaluación de la actual formación de profesores de EF en México (Formadores). . Alumno con éxito en educación superior. . Áreas disciplinares más importantes en la formación inicial en EF.
E) Percepciones sobre la Licenciatura en EF / Institución formadora.	<p>Coherencia conceptual. Organización curricular.</p> <p>Evaluación de creencias</p> <p>Inducción a la fase de servicio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Unidad conceptual entre los formadores. . Estructura curricular. . Vivencia práctica de las situaciones de formación. . Criterios que presidieron a la selección de las asignaturas del plan de estudios. . Criterios subyacentes a la selección de los contenidos enseñados en las materias del plan de estudios. . Competencias de enseñanza para la EF. . Base teórica de la licenciatura. . Evaluación de las concepciones de los estudiantes el inicio de la licenciatura. . Inducción profesional. . Opciones escolares (Estudiantes). . Aspectos positivos y negativos de la formación inicial recibida. . Sentimiento de preparación profesional.

4. Recolección de los datos y procedimientos empleados

Para recabar los datos necesarios de acuerdo con los objetivos de este estudio, se emplearon diversas técnicas y procedimientos. Las técnicas que se usaron fueron el

cuestionario y la entrevista. A continuación se describirán tanto su construcción, como los motivos de su uso en este estudio, así como sus condiciones de aplicación.

4.1. Los cuestionarios

Un cuestionario es una serie o conjunto de preguntas sobre una o más variables a medir. Desde luego, como lo apunta Gómez (2006, p. 122), “no hay medición perfecta”. Sin embargo contribuye a interrogar sistemáticamente a un conjunto de personas

¿Cuándo es necesario aplicar el cuestionario como técnica de recolección de datos?

A esta pregunta responde Martínez Olmo:

Cuando nuestra investigación sobre un fenómeno social consista en conocer su magnitud, la relación existente con otro fenómeno o necesitamos saber cómo o porqué ocurre, es fácil que el cuestionario nos pueda ayudar a obtener la información necesaria, sobre todo si hace falta saber la opinión de un conjunto considerable de personas. (2002, p.15)

En este mismo tenor se expresan Gratton y Jones (2004), cuando mencionan “Los cuestionarios son apropiados en una variedad de contextos, donde se requiere una relativamente simple información y generalmente cuantitativa de una muestra amplia” (p. 116).

De entrada, la anterior afirmación hace evidente una de las grandes ventajas que presenta el cuestionario como técnica de recolección de datos; es decir, la posibilidad que otorga de llegar a una gran cantidad de personas y obtener de ellos un elevado número de información. De igual manera se reconocen otras ventajas como el hecho de permitir que se obtenga información precisa y por escrito, además de que permite el anonimato de quien proporciona dicha información González Iturbe (1986). Además el cuestionario es una técnica por lo general de fácil aplicación y relativamente rápida que además puede proporcionar una gran cantidad de datos que luego son susceptibles de comparación.

Una de las funciones que cumple el cuestionario en esta investigación es por un

lado, obtener una gran cantidad de información de una relativamente amplia muestra de formadores y de estudiantes de educación física de universidades públicas. En este sentido, el cuestionario representa la técnica de recolección de información más apropiada al objeto de estudio.

El cuestionario de acuerdo con su estructura, puede incluir preguntas cerradas y/o abiertas. Las preguntas cerradas según Padua (1987), ponen al sujeto en una situación que le orienta a elegir entre varias opciones de respuesta previamente elaboradas por el investigador de acuerdo con el problema abordado. Estas preguntas “son muy fáciles de registrar, codificar y analizar” (Padua, 1987, p. 99). Pero como una desventaja se argumenta que limita o circunscribe a la persona que lo contesta a escoger la respuesta adecuada de acuerdo con su opinión.

En cuanto a las preguntas abiertas, estas no delimitan de antemano las respuestas y en teoría el número de las mismas posibles es “prácticamente infinito” (Gómez, 2006, p.127).

En las preguntas abiertas el encuestado redacta las respuestas utilizando sus propias palabras. En la estructura del cuestionario las preguntas abiertas pueden ser más fáciles de construir que las cerradas, sin embargo su análisis consume mucho tiempo (Martínez Olmo, 2002). Este mismo autor asegura que “los cuestionarios con preguntas abiertas se suelen utilizar cuando el investigador no tiene un detallado conocimiento del tema que está estudiando” (p. 16), tal es el caso de este estudio.

Como se apuntó anteriormente, en México no se han llevado a cabo investigaciones educativas en el ámbito de la educación física que hayan hecho un abordaje similar al que aquí se presenta y a partir de esto es que se consideró oportuna la utilización de las preguntas abiertas. Además porque permite recuperar la riqueza y los matices de las respuestas, así como las particularidades de las poblaciones objeto de estudio. Pero esta misma riqueza pudiera traer consigo cierto grado de subjetividad, lo que puede considerarse una desventaja en estudios de esta naturaleza.

En el presente estudio se optó por el uso del cuestionario como técnica para la recolección de datos de acuerdo con las variables y los objetivos de este estudio, que como se ha señalado en varias ocasiones, se centran en dos poblaciones muestra: a) los

formadores de profesores y b) los estudiantes de educación física. Asimismo se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a los directores o coordinadores de los programas formativos de las instituciones participantes.

Los cuestionarios aplicados están basados en otros instrumentos que ya fueron empleados para investigar en Portugal fenómenos semejantes. Con relación al cuestionario para los formadores, se modificó para adecuarlo a la realidad mexicana el concebido por Sá (2007), quien a su vez se inspiró en los empleados por Almeida (1997) y Carvalho (2003). Para el caso de los estudiantes de educación física, se utilizó el que desarrolló el propio Sá (1997) en su tesis de maestría.

Las razones para adaptar y utilizar los cuestionarios mencionados, radican en el hecho de que estos ya pasaron por un proceso de validación necesariamente riguroso. Asimismo debido a que el uso de estos permitidos recoger información conceptualmente coherente con la teoría de la socialización ocupacional, ya que estos fueron concebidos y desarrollados dentro de ese marco teórico. De igual manera, el hecho de utilizar estos cuestionarios permite la posibilidad de comparar un fenómeno similar en dos contextos diferentes, uno europeo y uno americano.

Para lo anterior, se elaboró para cada cuestionario una primera versión adaptada, que se envió a 5 expertos (dos mexicanos y tres extranjeros). Junto con los cuestionarios se envió una carta explicando en términos muy generales la estructura de la investigación, las razones por las cuales se les envió precisamente a ellos y donde se solicitó su colaboración para analizar ambos cuestionarios en los siguientes puntos:

- Analizar la pertinencia y la adecuación de las preguntas, atendiendo a los objetivos de la investigación.
- Analizar el nivel de claridad y de comprensión de cada una de las preguntas y en caso de ser necesario proponer otra redacción.
- Emitir una opinión sobre la estructura del cuestionario.
- Emitir sugerencias de modificaciones al cuestionario. (Anexo 1)

Con base en sus observaciones y recomendaciones, se hizo una nueva versión del cuestionario para formadores y del cuestionario para estudiantes.

Para el caso de los formadores, esta segunda versión se aplicó a 5 de ellos pertenecientes a una de las instituciones participantes en el estudio, con la intención de registrar las dudas y las dificultades manifestadas en la contestación del cuestionario. Una vez hechos los ajustes se elaboró la tercera y definitiva versión, la cual se aplicó a 34 formadores de la misma institución. Esta aplicación se hizo dos veces a los mismos formadores para valorar su consistencia; ambas aplicaciones tuvieron como intervalo dos semanas. En este proceso de adaptación del instrumento de los formadores, se decidió eliminar dos preguntas del cuestionario original portugués, ya que no tenían el mismo sentido en realidades diferentes y por juzgar que no era procedente para los objetivos del estudio en el contexto mexicano.

En el caso del cuestionario de estudiantes se siguió el mismo procedimiento y el cuestionario definitivo se aplicó a 40 alumnos de la misma institución a la que pertenecen los formadores.

La aplicación de los cuestionarios en esta etapa fue hecha durante el mes de junio de 2010 por el autor de este estudio en la Universidad de Guadalajara, con el auxilio de dos profesores jóvenes a quienes previamente se dio una capacitación, no solo sobre el contenido de los instrumentos, parte en la que por supuesto se puso el énfasis, sino que se presentó y se explicó todo el proyecto de la investigación.

4.1.1. Estructura de los cuestionarios

En la adaptación de los cuestionarios en todo momento se cuidó que estos fueran lo más fieles a los originales portugueses, por supuesto que garantizando el necesario ajuste al contexto mexicano y a las particularidades de ambas poblaciones (como las peculiaridades personales, sociales, y de trayectos profesionales que existen en entre formadores y estudiantes, por ejemplo). Además de considerar el hecho de la similitud en cuanto a la estructura y al tipo de preguntas entre el cuestionario para formadores y el cuestionario para estudiantes. Este segundo aspecto debe entenderse a partir de que la investigación incluye algunas dimensiones de análisis idénticas en ambos grupos.

Teniendo esto en consideración, los cuestionarios tienen una nota de presentación y

las preguntas se encuentran agrupadas en tres partes.

Además, es importante aclarar que debido a que con la mencionada adaptación solo se realizaron pequeñas alteraciones a los cuestionarios, la descripción que se hace a continuación de la estructura de estos, tiene numerosas coincidencias con la forma en que Sá (2007), lo hace para su disertación de doctorado.

Cada cuestionario inicia con una nota de presentación y con una nota introductoria de la naturaleza y del origen del trabajo de investigación, el tema, los objetivos y la justificación personal del autor. De igual forma se solicita la colaboración de quien habría de contestarlo destacando la importancia de las opiniones y de la actitud profesional para la realización del estudio. Asimismo se pidió que las respuestas fueran lo más sinceras, objetivas y claras posibles. En esta misma nota, se especifica que el uso de los datos que se recogerían sería solo con fines estadísticos y que por supuesto la información sería confidencial, garantizando con ello el anonimato de los participantes.

La primera parte de los cuestionarios incluye preguntas para obtener los datos personales de los participantes como género, edad, estatura y peso; así como la fecha de respuesta.

La segunda parte fue diseñada para hacer una caracterización biográfica, tanto de los formadores como de los estudiantes, respectivamente. En esta parte se focaliza la atención en obtener datos en torno a dos ejes para los formadores (a nivel profesional y sobre las experiencias anteriores y presentes en los ámbitos de la educación física y el deporte); y tres ejes para los estudiantes (a nivel social, a nivel profesional y el tercer eje sobre las experiencias anteriores y presentes en los ámbitos de la educación física y el deporte).

El eje social (I) se centra en obtener información sobre los orígenes socioprofesionales y socioeducativos de los participantes (solo estudiantes) y sobre la profesión y las habilitaciones académicas de sus padres.

El eje profesional (II) se orienta casi en su totalidad a los formadores, a quienes se les solicitó información sobre la institución en la que enseña; sus grados académicos; el área de conocimiento de sus estudios de posgrado; la institución formadora en la que realizó sus estudios de posgrado; la producción académica más reciente, relativa a la

publicación de artículos y al que se considera el más relevante en ese lapso; los años de servicio; la categoría profesional; la distribución de la carga horaria de trabajo; el área de conocimiento al que pertenece la asignatura (s) que imparte; y por último si es profesor de educación física en la educación básica y/o educación media.

En este eje profesional, a los estudiantes se les preguntó específicamente, que si fue la licenciatura en educación física su primera opción al elegir lo que estudiarían y que si fue precisamente la universidad donde estudian, la primera opción para elegir esta licenciatura. Se les pidió en esta parte además, que si no era la educación física su primera opción de estudios, entonces que especificaran los estudios que habían considerado como su primera opción.

El tercer eje de caracterización se compone por un conjunto de cuestiones que se plantearon para obtener información sobre la experiencia de enseñanza y /o entrenamiento en la EF o el Deporte, tanto si la experiencia ocurrió antes de la entrada a los estudios de licenciatura o durante estos, así como los escenarios o lugares donde se tuvo la experiencia. Asimismo en el caso de los formadores, se intentaba conocer si tenían experiencia como profesores de EF antes de su ingreso como docentes en la educación superior. También se incluyen un conjunto de cuestiones para conocer el pasado y la situación actual sobre la práctica deportiva o de actividad física de los participantes, así como el contexto que envuelve dicha práctica.

La tercera parte de los cuestionarios, se dirigió a conocer la opinión de los participantes sobre un amplio conjunto de temas vinculados con la actividad profesional. Esta parte se focalizó en tres vertientes principales: la primera vertiente relacionada con la EF en la educación básica y media; la segunda con aspectos relativos a la formación inicial de profesores de educación física y la tercera orientada al curso de licenciatura de EF en que los formadores se desempeñan como docentes

Con la primera vertiente se intentaba conocer las percepciones que los formadores y los estudiantes conservaban sobre sus vivencias como alumnos en su trayectoria escolar de la educación básica y media superior; principalmente con relación a la asignatura de educación física y a su autoconcepto como alumno en general y en particular como alumno de EF. También se intentaba conocer el grado de satisfacción con la asignatura de EF y los

factores que más contribuyeron en la construcción de su percepción sobre las características de los profesores que más los influenciaron y por otro lado, lo que entendían como las principales finalidades u objetivos de la EF en la escuela; así como los conceptos de buen profesor de EF y de un alumno con éxito en esta asignatura del currículum escolar.

En esta parte de los cuestionarios, también hubo algunas diferencias en cuanto a la forma de preguntarles a los formadores y a los estudiantes. Para el caso de los primeros, se utilizaron preguntas cerradas que se presentaron mediante una escala de tipo Likert, con la intención de que los formadores clasificaran en términos de grado de importancia un conjunto de afirmaciones relacionadas con las finalidades de la EF, así como con las competencias asociadas al profesor de esta asignatura. Mientras que para el caso de los estudiantes, se les pidió responder a tres preguntas abiertas relacionadas con las finalidades de la EF en la escuela; el concepto de buen profesor de EF y de un alumno con éxito en EF.

Con las preguntas de la segunda vertiente (casi todas de tipo abierto), se intentó conocer la evaluación general que los formadores emiten sobre sus experiencias como estudiantes de educación superior, la explicitación de los aspectos positivos y negativos de dichas experiencias, las características de los profesores que más los influenciaron en ese nivel educativo y el autoconcepto de alumno para esa etapa de formación.

Dentro de esta segunda vertiente, los cuestionarios además incluyen una serie de preguntas para obtener información sobre los siguientes asuntos: *a*) motivos por los que se eligió estudiar la licenciatura en EF; *b*) motivos por los se eligió esa profesión (solo para los formadores); *c*) actividad profesional que pretenden desempeñar y los motivos que justifican esa decisión (solo para los estudiantes); *d*) concepto de buen profesor de educación superior/formador de profesores; *e*) concepto de alumno con éxito en la educación superior en EF; condiciones y factores más relevantes que pueden influenciar la adquisición de conocimientos, competencias y concepciones por los estudiantes en formación inicial (solo para formadores); *f*) aspectos que más influyen y que mayor impacto tienen en las concepciones, comportamientos y prácticas formativas que actualmente poseen sobre la EF y la profesión de profesor; *g*) finalidades que deben orientar un programa de licenciatura de formación de profesores de EF (solo para

formadores) y *h*) grado de importancia atribuido a las áreas disciplinares en la formación inicial de profesores de EF.

Cabe señalar que de esta vertiente, fue retirada una pregunta de cada uno de los cuestionarios originales.

En la tercera vertiente, que constituye la tercera parte de los cuestionarios, se presenta una escala tipo Likert compuesta por nueve afirmaciones relativas a la opinión que los participantes, tanto formadores como estudiantes, poseen sobre el programa de licenciatura de EF de la universidad a la que pertenecen.

Las mencionadas afirmaciones se refieren a los siguientes asuntos: *a*) existencia de una gran unidad conceptual entre los formadores; *b*) estructura curricular de la licenciatura es explícita en cuanto a las metas de formación; *c*) elevado énfasis en la vivencia práctica de las situaciones de formación; *d*) criterio que presidió a la selección de las asignaturas que componen la estructura del plan de estudios la licenciatura se basa en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF; *e*) importancia significativa que se da a la adquisición, dominio y perfeccionamiento de las competencias para la enseñanza de la EF; *f*) opinión de los alumnos sobre el programa de licenciatura es muy teórico; *g*) realización de una evaluación inicial de las concepciones de EF y de profesor que los alumnos presentan a su entrada en la licenciatura; *h*) existencia de un programa de acompañamiento y apoyo a los recién egresados, durante su primer año de ejercicio profesional, y *i*) la elección de los contenidos enseñados en las asignaturas que componen el plan de estudios se realiza con base en los conocimientos y competencias propias de un profesor de EF.

Cada una de estas nueve afirmaciones es acompañada por cinco posibilidades de respuesta, estas van desde “totalmente falso” hasta “totalmente verdadero”, donde los participantes deberían señalar la opción que mejor traducía su opinión.

En el caso de los estudiantes, posteriormente eran presentadas cuatro preguntas abiertas. Las tres primeras tenían como objetivo identificar las percepciones de los estudiantes sobre la formación recibida, es decir, en términos de una evaluación global y de las características (positivas y negativas) que destacan con relación al programa de

licenciatura en de EF que estaban vivenciando. En tanto con la otra se buscaba percibir cuál era su sentimiento de preparación profesional para ejercer como profesor de EF y las razones que justificaban esa opinión.

En la parte final del cuestionario, para los formadores existe una pregunta mixta (cerrada y abierta), que se planteó para conocer la visión de estos respecto al panorama actual de la formación de profesores de EF en las universidades públicas de México. Para los estudiantes se incluyó una pregunta abierta orientada a saber cuáles son las expectativas profesionales de los participantes.

(Los anexos 2 y 3 contienen las versiones definitivas de los cuestionarios).

4.1.2 Condiciones de aplicación de los cuestionarios

Como ya fue mencionado con anterioridad en el apartado de contextualización del estudio, dentro de este mismo capítulo, la investigación se llevó a cabo con el apoyo de las universidades públicas que forman la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF). Para solicitar dicho apoyo se aprovechó una de las reuniones que la AMISCF realizó en el mes de septiembre de 2009. En esta reunión, se presentó el proyecto de investigación a los directores de las escuelas y facultades, así como a los coordinadores de los programas de licenciatura de la asociación. Se explicaron las razones por las que se consideraba importante, tanto para el autor como para las instituciones, la realización del proyecto. Se hicieron explícitos los objetivos del estudio y los procedimientos en los que era necesario contar con el apoyo de todos ellos. Se entregó una copia impresa del proyecto.

Debido a la distancia geográfica entre una institución y otra en un país tan extenso como México, el apoyo solicitado consistió en pedir que un profesor de cada institución fuera el encargado de la aplicación de los cuestionarios a sus compañeros formadores y a los estudiantes. Asimismo se acordó que cada escuela o programa buscaría la mejor manera de llevar a cabo la aplicación de los cuestionarios para los formadores y para el caso de los cuestionarios para estudiantes, estos se aplicarían durante una sesión de clase en la que un profesor estuviera de acuerdo en permitirlo. Se acordó también que cada Director o

Coordinador, asignaría a un colaborador para controlar la aplicación de los cuestionarios. Un último acuerdo fue que, en caso de que el autor del estudio no pudiera recoger personalmente los cuestionarios contestados, ya fuera en la universidad en que fueron aplicados o en alguna otra reunión de la AMISCF, entonces cada Director o Coordinador se comprometía a enviar por paquetería los cuestionarios resueltos a la dirección personal del autor.

Los cuestionarios se enviaron vía correo electrónico a los Directores y Coordinadores de quince programas formativos de universidades públicas, quienes amablemente apoyaron con la impresión y el fotocopiado de los instrumentos. Asimismo ellos a su vez designaron a uno de sus colaboradores para hacerse responsable de llevar a cabo su aplicación. Cabe señalar que de las quince instituciones, en tres de ellas no pudo llevarse a cabo el estudio.

Junto con los cuestionarios enviados, se les hizo llegar además un documento guía en el que se explicaban los procedimientos para su aplicación.

Los cuestionarios se aplicaron durante el último mes de clases en cada institución.

4.2. La entrevista

La entrevista consiste en tratar de conseguir, mediante la formulación de preguntas, alguna información que sea útil para resolver la pregunta central o determinados aspectos de una investigación (Guardo, 2003). En términos generales, las entrevistas pueden considerarse charlas con finalidad (Minayo, 2005). De acuerdo con esta misma autora, las entrevistas se clasifican de acuerdo con su organización. Así, estas pueden ser clasificadas en: sondeo de opinión, entrevista semiestructurada, entrevista abierta o en profundidad, entrevista focalizada, y entrevista proyectiva. Desde la anterior clasificación, la entrevista que se realizó, fue del segundo tipo, es decir la entrevista semiestructurada, la que es definida por la autora como aquella “que combina preguntas cerradas y abiertas, donde el entrevistado tiene la posibilidad de discurrir sobre el tema en cuestión sin atarse a la indagación formulada” (Minayo, 2005, p. 92). Gómez (2006), también coincide con esta definición, ya que él afirma que dentro de las entrevistas cualitativas, se encuentran las estructuradas, semiestructuradas y abiertas. En este caso las entrevistas del tipo

semiestructuradas, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la opción de incorporar preguntas adicionales para precisar conceptos, o bien para obtener mayor información sobre los temas específicos que vayan apareciendo durante la entrevista.

Parafraseando a Januario de una manera similar lo plantea Vieira (2007) cuando dice que en las entrevistas semiestructuradas “las mismas cuestiones base son utilizadas para todos los entrevistados, siguiendo una estrategia semejante a las entrevistas no estructuradas” (p. 114).

La entrevista como técnica de recolección de datos, en el ámbito específico de la Formación de Profesores de Educación Física es la técnica más utilizada en la investigación cualitativa. En un artículo escrito por Byra y Goc Karp (2000), en el que analizaron dos de las publicaciones más influyentes en esta área, (“Journal of Teaching in Physical Education” y “Research Quarterly of Exercise and Sport Science”) identificaron que la entrevista es la técnica más empleada, tanto de entre las técnicas interactivas como de las no interactivas (en el 80.5% de los 332 artículos publicados entre 1988 y 1997). Mientras que la observación participante fue la segunda técnica más usada (43.4%).

El hecho de combinar distintos métodos o técnicas para la recolección de datos, así como estrategias o metodologías, en el estudio de un mismo asunto recibe el nombre de triangulación. “Algunos autores valoran que en el estudio de un fenómeno particular se utilice la convergencia de aproximaciones metodológicas. Esto ha sido denominado triangulación”. (Vera, 2005, p. 38)

Templin (1983), es de la opinión de que cualquier método empleado para generar información sobre diferentes sujetos en diferentes contextos podría contener diferentes fuentes de error, pero el uso combinado de estos (métodos, sujetos, contextos), podría reducir el error.

Tal como se decidió para el presente estudio, en que se consideró apropiado y justificable usar los cuestionarios y las entrevistas para estudiar las percepciones de diferentes temas estructurantes de la EF.

Cabe señalar que en el diseño metodológico inicial, no se había contemplado el uso de la entrevista como técnica para la recogida de datos. Sin embargo, la razón de

haberla utilizado, se debió a que luego de hacer un análisis de los datos que se obtuvieron mediante los cuestionarios, se observó que algunos de estos requerían contrastarse con una información más “oficial”. De ahí que, con la intención de complementar y de contrastar la información proporcionada tanto los formadores de profesores como los estudiantes se llevó a cabo una entrevista con cada uno de los Directores o Coordinadores de los Programas Formativos que participaron en el estudio.

4.2.1 Estructura de la entrevista y condiciones de realización

Para el caso de este estudio, se elaboró un guion de entrevista que consistió en una serie inicial de 18 preguntas clasificadas en dos dimensiones relacionadas con temas estructurantes de la educación física: *I) Sobre la EF en educación básica y II) Sobre la formación de profesores de EF.*

Aunque las cuestiones de la entrevista ya estaban planteadas con anticipación en una guía, de cualquier manera en el transcurso de la misma se hicieron ligeros cambios en casi cada una de las entrevistas, con la intención de obtener más datos que pudieran considerarse relevantes en el momento.

En total fueron realizadas 11 entrevistas a Directores o Coordinadores de los programas formativos en Educación Física de las universidades participantes. Se debe tener en cuenta que ellos mismos, aunque estén por el momento desempeñando funciones directivas, son formadores de profesores de EF.

Cada una de las entrevistas fue grabada con la autorización de los entrevistados. Para la posterior transcripción de la voz al texto escrito, se utilizó el programa informático *Hypertranscribe* que permitió manejar las grabaciones de manera más práctica y controlada. La transcripción se hizo respetando íntegramente las palabras utilizadas por los entrevistados. (Anexo 6).

5 Análisis y procesamiento de los datos

5.1 Procesamiento de los datos cuantitativos de los cuestionarios

Los datos recogidos a través de los cuestionarios fueron sometidos a un tratamiento estadístico utilizando el programa informático SPAD - Système Portable pour l'Analyse des Donnés, del Centre International de Statistique et Informatique Appliquées, en su versión 3.5.

Para las variables nominales se encontró la frecuencia de cada modalidad, su porcentaje y se elaboraron los respectivos histogramas de su distribución. Para las variables continuas se determinó la media, la desviación estándar y los valores máximos y mínimos.

Debido a la multiplicidad de las variables en estudio, se optó por la utilización de la prueba Demod y por la clasificación Automática de conglomerados (Cluster Analysis). Como criterio estadístico y en el caso de las variables nominales, se utilizó el cálculo de probabilidades (hipergeométrico) para identificar las características significativas de cada modalidad en cada variable.

5.2 Procedimientos utilizados en el análisis de las respuestas

5.2.1 Análisis de contenido

De las variadas lecturas hechas en la literatura sobre metodología en torno a esta técnica, fue común encontrar que al análisis de contenido se le asocia con un conjunto de procedimientos interpretativos de productos escritos u orales o incluso de carácter visual que proceden de procesos de comunicación y que, basados en técnicas de medida, ya sea cuantitativas o cualitativas. Para Piñuel (2002), este conjunto de procedimientos “tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones en que se han producido esos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior” (p. 2).

Asimismo de acuerdo con Bardín (2002), el análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendiente a obtener indicadores por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la

inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y recepción de los mensajes.

Considerando pues que la finalidad de las preguntas abiertas incluidas en los cuestionarios, era obtener información sobre variados asuntos relativos a la actividad profesional de los participantes, fue que se decidió utilizar la técnica antes descrita por considerar que es la que ofrece mayores ventajas. En consonancia con Pérez Serrano (1998), una de las posibles aplicaciones del análisis de contenido a la educación es analizar lo que diversos especialistas entienden por educación (en este estudio, sería lo que se entiende por EF) a través de materiales escritos, o bien entrevistas sobre el tema. “A veces no entendemos lo mismo cuando nos referimos a la educación” (p.155). Además, es de destacar la relevancia del análisis de contenido en la actualidad para la investigación. Se retoma en este sentido la concepción de Krippendorff (1990) quien asegura que:

El análisis de contenido puede llegar a convertirse en una de las más importantes técnicas de investigación de las ciencias sociales. Procura comprender los datos no como un conjunto de acontecimientos físicos sino como fenómenos simbólicos, y abordar su análisis directo. (p.7)

Asimismo, el análisis de contenido se usó para la información generada a través de las entrevistas.

5.2.2 Etapas cubiertas en el análisis de contenido

El análisis de contenido realizado en este trabajo, tal como ya se mencionó, comprendió algunas etapas en el transcurso de la conversión de los datos tal como fueron expresados de forma escrita por quienes respondieron los cuestionarios, en datos que pudieran ser tratados para su análisis cuantitativo y cualitativo.

Los datos obtenidos a través de las preguntas abiertas de los cuestionarios respondidos tanto por los formadores como por los estudiantes, se categorizaron usando la “red de categorización” utilizada por Sá (2007), quien a su vez se basó en la elaborada con anterioridad por Almeida (1997) y Carvalho (2003). Las referidas categorías y sus

respectivas subcategorías ya pasaron necesariamente por procesos de validación. Aun así, existió la necesidad de adaptar la red de categorización, en algunos casos alterando la redacción o modificando el uso de algún concepto; en otros casos, incrementando alguna subcategoría, o bien eliminando las que estaban asociadas a las preguntas que fueron eliminadas de los cuestionarios. (Anexos 3 y 4).

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A lo largo de este capítulo se presentan, se analizan y se discuten los datos obtenidos mediante los cuestionarios respondidos por los formadores de profesores y por los estudiantes de Educación Física del último año de estudios de su programa formativo.

El capítulo se estructura en cuatro apartados, de acuerdo con los objetivos planteados en el estudio. Cada uno de los apartados tiene una estructura similar en la que en primer término se presentan los resultados y en un segundo momento se analizan y se discuten.

A continuación se hace una breve síntesis del contenido de dichos apartados:

Primer apartado. En este se recogen los datos tanto de los formadores como de los estudiantes, referentes a los aspectos biográficos, en este caso: origen social; habilitaciones académicas; experiencia deportiva anterior; experiencia profesional anterior y presente en la enseñanza básica, media superior y superior, y en el sistema deportivo; así como las experiencias anteriores como alumno de Educación Física; y el estilo de vida.

Segundo apartado. Aquí se analizan las percepciones sobre la Educación Física escolar, específicamente sus finalidades en la educación básica y media superior. Se incluyen asimismo, los datos referidos a las imágenes que los formadores y los estudiantes conservan de su paso en la educación básica y media superior en general y en la EF en particular (imágenes retenidas). Específicamente sobre la clasificación que hacen de la EF y las causas en las que basan esa clasificación. De igual manera se incluye la información relativa a las características de los profesores de EF que más los influenciaron (positiva o negativamente). Posteriormente se presentan las percepciones y las concepciones que poseen sobre las finalidades de la EF escolar, el concepto de buen profesor de EF y el concepto de lo que es un alumno con éxito en dicha disciplina.

Tercer apartado. Este se centra en las percepciones que los participantes tienen sobre la formación inicial de profesores de EF. De manera similar al anterior apartado, está

integrado por dos partes. La primera de ellas se enfoca en las imágenes retenidas por los formadores y en los aspectos positivos y negativos que resaltan de las licenciaturas que cursaron. En la segunda parte se recogen las concepciones sobre aspectos como los motivos de ingreso a la licenciatura de EF; los motivos de ingreso como profesor universitario de EF (formador de profesores); la profesión que los estudiantes desean desempeñar al concluir sus estudios y las razones de esa elección; el concepto de buen profesor universitario; el concepto de alumno con éxito en la educación superior; los factores más relevantes que pueden influenciar (ya sea que favorezcan o que obstaculicen) la adquisición de los conocimientos y las competencias por parte de los alumnos durante sus estudios de licenciatura; los aspectos que más influyen en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas que actualmente poseen sobre la EF y de la profesión docente; las finalidades que deben orientar un programa de formación de profesores de EF (licenciatura); por último, el grafo de importancia otorgado a las áreas de conocimiento o disciplinares en la formación inicial.

Cuarto apartado. Este gira en torno a las percepciones y a la evaluación que tanto los formadores como los estudiantes hacen del Programa de licenciatura en EF de sus propias instituciones, así como el sentimiento de preparación profesional y las perspectivas que poseen sobre la profesión.

1. Caracterización biográfica

La biografía de una persona hace referencia al trayecto de vida o a su historia de vida, desde el nacimiento hasta la muerte. Sin embargo, la caracterización biográfica en este trabajo, en la perspectiva de la socialización de los profesores, se referirá a la identificación de los rasgos de las personas quienes conformaron la muestra en este estudio. Es decir, se referirá a la descripción de las características de las vidas de los formadores de profesores de educación física y de los estudiantes de EF relacionadas con sus experiencias sociales e institucionales, pero que no están directamente vinculadas a la formación inicial ni al ejercicio de la profesión.

De esta forma, se contemplan los asuntos que tienen que ver con sus orígenes o con sus fuentes sociales, educativas y profesionales. También tiene que ver con las experiencias pasadas y presentes en los ámbitos de la práctica de actividades físicas y deportivas, así como las relacionadas con la enseñanza. Además del conocimiento de los aspectos que caracterizan la actividad profesional presente.

Los tres grupos de factores o dimensiones arriba mencionados, constituyen importantes indicadores para la comprensión de las percepciones, las creencias y las concepciones personales y profesionales que presentan los participantes. Asimismo son importantes para conocer su proceso de socialización.

Cada factor mencionado será descrito y analizado, tanto para la muestra de los formadores, como de los estudiantes.

1.1 Caracterización profesional de los formadores de profesores

1.1.1 Grados académicos de los formadores

El grado académico es una expresión del nivel de preparación y capacitación de los profesores. Tanto las políticas institucionales como la literatura especializada, coinciden en la necesidad de que quienes se desempeñan en esta profesión en general y en especial en la educación superior, deben poseer la calidad requerida.

Enseguida se presenta una serie de cuadros que recogen los grados académicos y las áreas disciplinares en que obtuvieron su licenciatura los formadores de profesores que constituyeron la muestra.

En primer lugar se muestra la frecuencia y el porcentaje de formadores de acuerdo con el área disciplinar de su de formación. La tabla 6, recoge una distribución de los formadores que estudiaron la licenciatura en EF o algún programa similar: 52% estudiaron EF; 32.67% tienen otra formación inicial y 27% no especificaron el área.

Tabla 6 – Formadores según su área de estudios de licenciatura.

	Formación inicial EF	en	Otra formación inicial	Sin especificar
<i>f</i>	109		66	27
<i>%</i>	52.96%		32.67%	13.37%

Como podrá observarse en la tabla 7, la denominación que existe en México para esta área de formación tiene algunas variantes, pero en el ejercicio de la profesión es muy común encontrar que, independientemente del nombre del programa, realizan prácticamente las mismas tareas.

Tabla 7- Programas de licenciatura en el área de EF o afines, cursados por los formadores.

Estudios en EF o áreas afines	<i>f</i>	<i>%</i>
Educación Física	59	52.96%
Educación Física, Deporte y Recreación	9	
Educación Física y Ciencias del Deporte	8	
Educación Física y Deportes	5	
Actividad Física y Deporte	3	
Ciencias del Ejercicio	5	
Cultura Física	2	
Cultura Física y Deportes	3	
Entrenamiento Deportivo	8	
Kinesiología y Fisioterapia	1	
Organización y Administración Deportiva	6	
Total	109	

Tabla 8- Programas de licenciatura distintos al área de EF.

Otros áreas de estudios	<i>f</i>	<i>%</i>
Administración	3	32.67%
Arquitectura	1	
Cirujano Dentista	2	
Comunicaciones y Electrónica	3	
Ciencias de la Educación	3	
Contaduría Pública	3	
Derecho	5	
Enfermería	3	
Informática	1	
Ingeniería Civil	2	
Ingeniería Industrial y de Sistemas	3	
Ingeniería Topográfica	1	
Matemáticas	2	
Medicina	11	
Música	1	

Nutrición	5
Psicología	6
Químico Bacteriólogo	3
Químico Biólogo	2
Salud Pública	1
Sistemas Computacionales	2
Sistemas de Información Administrativa	1
Sociología	2
Total	66

Mientras que en la tabla 8, se evidencia que los formadores provienen de muy diferentes áreas del conocimiento, distintas a la formación inicial en EF.

Es conveniente conocer las áreas científicas en la formación inicial de los formadores, ya que aun siendo del área de la EF y el deporte, los programas tienen modelos y tendencias formativas diversas, lo que puede tener influencias sobre las concepciones, las percepciones y las expectativas que se poseen sobre la EF y lo que significa ser profesor.

Por otro lado, es importante llamar la atención sobre el bajo porcentaje de formadores que posee el grado de doctor. Menos del 4% sobre el total de la muestra y de estos solo un formador posee su doctorado en el área específica de EF (0.5%), lo que es a todas luces deficitario con relación a lo que se requiere para el avance científico de esta área del conocimiento y para la calidad de los programas formativos.

Con grado de maestría se identificaron 117 formadores, esto es casi el 58%. De los 117 formadores con estudios de maestría, 66 de ellos (32.7%), cursaron una maestría específica en el área de la EF y el deporte.

Es decir que un poco más de la mitad de la muestra total cuenta con posgrado (61.8%). En tanto que el porcentaje de quienes poseen únicamente el grado de licenciatura es del 38.2%. (Tablas 9 y 10).

Tabla 9 – Máximos grados académicos de los formadores.

	Doctorado	Maestría	Licenciatura
<i>f</i>	8	117	77
%	3.96%	57.9%	38.11%

Tabla 10 – Formadores con posgrado por área de estudios.

202 (100%) Formadores de Profesores de EF					
	Total de formadores con posgrado (maestría o doctorado)	Formadores con maestría en EF o áreas afines	Formadores con maestría en otras áreas	Formadores con doctorado en EF o en áreas afines	Formadores con doctorado en otras áreas
<i>f</i>	125	66	51	1	7
%	61.8%	32.7%	25.2%	0.5%	4%

Como se puso constatar en la tabla 6, 27 formadores no especificaron el área de estudios de la licenciatura cursada. Sin embargo estos mismos sí especificaron el área formativa de sus estudios de maestría. De estos 27 formadores, 19 tienen estudios de maestría en el área de la EF y el deporte, y es de suponer que también su formación inicial sea en esta área.

1.1.2 Esfuerzo de mejoramiento académico

En el estudio, además se incluyó una cuestión relativa a los esfuerzos de los formadores por conseguir un grado académico mayor al que poseen.

Tabla 11 - Formadores que se encuentran realizando estudios de posgrado, con relación al área de conocimiento.

Área de conocimiento	Estudiando maestría		Estudiando doctorado		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Educación Física o afín	20	9.9%	25	12.37%	45	22.27%
Otras áreas	10	4.95%	3	1.48%	13	6.43%
Totales	30	14.85%	28	13.865	58	28.71%

Fácilmente se puede observar en el cuadro anterior que quienes están realizando estudios de posgrado, son aquellos que lo hacen en las áreas de la educación en general, la

EF y el deporte. En estos se aprecia una tendencia un poco mayor hacia el doctorado (12.37%). En cambio la tendencia de quienes no son formadores del área específica de la EF y el deporte, es mayor hacia los estudios de maestría (4.95%).

Es importante resaltar el esfuerzo de los formadores de profesores de EF que trabajan en las universidades públicas por continuar la formación más allá de la licenciatura y de la maestría. Al momento de aplicar los cuestionarios, el 58% de los formadores se encontraba realizando estudios de posgrado (30% maestría y 28% doctorado).

1.1.3 Años de servicio en la docencia universitaria

Como se hace evidente en la tabla 12, la muestra de formadores participantes en el estudio, está constituida por un poco más de la mitad (56%) de profesores que cuentan entre uno y diez años de servicio como docentes en la universidad. Cabe hacer notar que el 38% tiene menos de cinco años de experiencia en este sector de la enseñanza. También es pertinente destacar que los formadores con mayor experiencia, es decir aquellos que tienen 26 años o más de servicio, son la minoría en la muestra. Este hecho se puede comprender porque actualmente la jubilación en casi todas las universidades mexicanas ocurre a partir de los 25 años de servicio, a los 65 de edad, o ambos. Aunque algunas instituciones aceptan que sus profesores continúen laborando después de llegar a esa cantidad de años.

Tabla 12 - Años de servicio de los formadores en la educación superior.

Años de servicio	f	%
1 a 5 años	75	38%
6 a 10 años	35	18%
11 a 15 años	20	10%
16 a 20 años	34	17%
21 a 25 años	20	10%
26 años o más	14	7%
Total	198	98%
No contestó	4	2%
Totales	202	100%

1.1.4 Tipo de contratación

Los formadores en las universidades públicas de nuestro país, pueden ser contratados por un nombramiento de acuerdo con el régimen de servicio vinculado a las horas semanales que debe laborar en la institución. La denominación del contrato puede ser profesor de tiempo completo (40 horas), profesor de medio tiempo (20 horas) o profesor de asignatura (tiempo parcial o variable según la cantidad de materias o disciplinas que enseñe); o bien como técnico académico (de 40 o de 20 horas).

Este factor puede cierta influencia en la organización y la distribución de las tareas asociadas con las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior universitaria en México, como son la docencia, la investigación, la gestión, la vinculación y la extensión. Lo anterior a su vez afecta o condiciona de diversas maneras el compromiso y la calidad académica de los programas formativos.

Tabla 13 - Tipo de contratación de los formadores.

Contratación	<i>f</i>	%
Tiempo completo	74	36.63%
Medio tiempo	8	3.96%
Asignatura	107	52.97%
Otro	9	4.46%
No contestó	4	1.98%
Totales	202	100%

Como se muestra en la tabla 13, casi el 53% de los formadores contratados en las instituciones participantes, lo son por la carga horaria de las disciplinas que imparten; lo que representa la proporción mayor de entre las diversas formas de régimen de servicio. Por otro lado, los contratados a tiempo completo son un poco más del 36%. Los profesores que trabajan a medio tiempo son realmente pocos y cada vez tiende a desaparecer este régimen en las instituciones de educación superior universitaria. Quienes respondieron otro, que fueron alrededor del 5%, probablemente sean técnicos académicos, que es un tipo de contratación que no necesariamente obliga a los profesores a impartir clases, sin embargo

es habitual en ciertas instituciones, que debido a la escasez de personal, los técnicos académicos también realicen labores docentes.

1.1.5 Categoría profesional

En las universidades mexicanas, para los profesores de tiempo completo, de medio tiempo o de los técnicos académicos, la clasificación de las categorías del trabajo docente, con algunas variaciones, se denominan como titular, asociado o asistente; asimismo se encuentra la categoría de profesor de asignatura (contratado por horas).

Tal como se aprecia en la tabla 14, existe entre la muestra de los formadores una distribución equilibrada de los profesores contratados a tiempo completo (titular, asociado y asistente). La diferencia entre estas categorías tiene que ver con la cantidad de horas que se deben dedicar a la docencia, la investigación, la gestión y la extensión o la vinculación.

Por otro lado, se encontró que 107 de los 202 formadores, poseen un régimen de contratación por la asignatura(s) que imparte(n), lo que los hace ser el porcentaje más amplio de la muestra de acuerdo con el tipo de contratación.

Tabla 14 – Régimen de contratación de los formadores; frecuencias y porcentajes.

	<i>f</i>	%
Titular	27	13%
Asociado	25	12%
Asistente	22	11%
Asignatura	107	53%
Otro	14	7%
No contestó	7	4%
Totales	202	100%

1.1.6 Carga horaria de trabajo

Los formadores, de acuerdo con su régimen de servicio, ya sea de tiempo completo o de tiempo parcial, dedican en promedio diferente carga horaria por semana a la docencia y a la investigación.

Tabla 15- Régimen de servicio y promedio de horas de trabajo semanal.

Régimen de servicio	Cantidad de formadores	Promedio de horas por semana de trabajo en la universidad	Promedio de horas dedicadas a la docencia por semana	Promedio de horas dedicadas a la investigación por semana
Tiempo completo	74	40.15 h	14.60 h	10.26 h
Tiempo parcial	115	12.37 h	10.64 h	04.50 h

En la tabla 15 se advierte que los profesores de tiempo completo dedican un promedio una carga horaria semanal “óptima” de acuerdo con las distribuciones típicas de las funciones y tareas que deben desarrollar según lo establecido por la Secretaría de Educación Pública en el ámbito federal del país. Lo anterior, les permite ocupar el resto de su tiempo en la investigación (10.26 horas semanales en promedio) y a otras tareas como la gestión o la extensión.

Por otro lado, es un dato curioso el reflejado por los formadores de tiempo parcial, quienes en promedio dedican aparentemente a la investigación 4.5 horas por semana. Llama la atención porque de hecho esa función no es obligatoria para los profesores que son contratados bajo este régimen. De igual forma llama la atención la concepción que aparentemente se tiene de “actividades de investigación”. Pareciera que este término es entendido de una manera demasiado laxa, en el sentido de que no pareciera tratarse de una actividad estructurada, basada en procedimientos científicos y con vistas a estudiar un problema.

1.1.7 Artículos publicados

Los artículos publicados son un reflejo de la dinámica institucional de las universidades en lo que se refiere a la generación y la difusión del conocimiento. Asimismo este hecho contribuye a elevar los indicadores académicos de los programas formativos, así como puede representar uno de los aspectos de la productividad de los profesores universitarios.

En el caso de los formadores, el 28.71% (58 profesores) manifestaron haber publicado un artículo en los últimos tres años. El 87.5 % del total de quienes han publicado, poseen el grado de doctor. Por otra parte, resulta interesante el dato de que el 37.61% de los formadores con grado de maestría, mencionaron haber publicado un artículo. Cabe hacer la aclaración que en el cuestionario no se pregunta en qué tipo de publicación aparece el artículo.

1.1.8 Áreas de enseñanza de los formadores

Para analizar más fácilmente esta variable, en el apartado de la metodología ya fue expuesto que se utilizó una clasificación de las diferentes asignaturas o disciplinas de los planes de estudio de los programas formativos de acuerdo con la siguiente relación:

- Disciplinas prácticas.
- Ciencias de la educación y de la enseñanza
- Ciencias biológicas y naturales.
- Ciencias sociales y humanidades.
- Prácticas de enseñanza.
- Trabajo científico.

Como claramente se hace notar en la tabla 16, los formadores que enseñan las disciplinas prácticas y los que enseñan las disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación dentro de los planes de estudio de las doce instituciones participantes, representaron el 38.12% y el 26.24% respectivamente.

Tabla 16 - Área disciplinar en la que imparten su enseñanza los formadores.

	<i>f</i>	%
Disciplinas prácticas	77	38.12%
Cs de la Educación y la enseñanza	53	26.24%
Cs biológicas y naturales	35	17.33%
Cs sociales y humanidades	21	10.40%
Prácticas de enseñanza	1	0.48%
Trabajo científico	8	3.96%
No contestó	7	3.47%
Totales	202	100%

Como claramente se hace notar en la tabla 16, los formadores que enseñan las disciplinas prácticas y los que enseñan las disciplinas relacionadas con las ciencias de la educación dentro de los planes de estudio de las doce instituciones participantes, representaron el 38.12% y el 26.24% respectivamente.

Aunque los formadores enseñan, en algunos casos, materias de áreas diferentes, en la tabla 16 se recoge la asignatura que estos colocaron en el número 1 de varias posibilidades que contenía el cuestionario empleado.

1.1.9 Institución en la que se obtuvo el último grado académico

Con relación a la pregunta en la que se cuestionó a los formadores si obtuvieron su último grado académico en la universidad en la que actualmente trabajan, o si por el contrario lo obtuvieron en otra institución, se recogieron los siguientes datos:

- el 46.5% obtuvo su último grado en la misma universidad en que ejerce;
- el 53.5% obtuvo su último grado en una institución distinta.

Esto puede interpretarse como una situación equilibrada, ya que cuando menos en términos generales, no da lugar por el momento a la llamada “endogamia académica”. Este término suele referirse al hecho de que una comunidad académica se reproduce a sí misma.

En otras palabras, es la tendencia de una universidad a incorporar como docentes a egresados de su propia institución. En los porcentajes aquí mostrados no se aclaran los grados académicos conseguidos, pudiera pensarse en un cierto grado de endogamia, dado que los formadores se incorporaron como tales

Padilla (2007), cuestiona o matiza este concepto en un estudio que realizó a partir de dos fuentes principales: 1. Una base de datos sobre una muestra nacional que se generó para intentar conocer la situación de la profesión académica en México, que integra información de 3861 profesores de 65 instituciones de educación superior (IES) de distinto tipo. 2. Realización de una entrevista a 34 profesores de 8 IES incluidas en la base de datos. Los profesores entrevistados fueron invitados a participar a partir de ciertos criterios que buscaban el equilibrio en factores como el nivel formativo, la disciplina, el tiempo de dedicación a la institución, la edad y el género. Padilla considera un aspecto importante en la socialización de los académicos, explorar la relación que existe entre las IES en que se forman y las IES en las que laboran. A esto es a lo que se le conoce como la endogamia académica. Sin embargo la autora enfatiza en uno de los hallazgos de su estudio, sobre el hecho de que en México, el 57% de los profesores de las IES obtuvieron su posgrado una vez iniciada su vida académica.

La cuestión que plantea Padilla es qué tanto la formación de posgrado ocurrió en las propias IES en la que los profesores ya trabajaban y si esto es considerado también como endogamia académica.

Regresando a los resultados encontrados en esta investigación, el fenómeno de la endogamia académica parece no ser tan fuerte como en el estudio de Padilla. Probablemente pueda explicarse por el hecho de que en la actualidad, en las universidades públicas de México, solo existen 4 instituciones que ofrecen estudios de maestría en el área científica de la EF. Existe también solamente un programa de doctorado ofrecido de manera interinstitucional por dos universidades. La situación descrita “obliga” a los formadores que desean tener un posgrado específico, a cursar sus estudios en un lugar diferente al sitio en que obtuvieron su licenciatura. O bien si su posgrado no es específico, lo que pudiera estar ocurriendo es que los formadores hacen su posgrado en una institución distinta, aunque en la misma ciudad o estado.

1.1.10 Docencia en la educación básica

De los 202 formadores de profesores que conforman la muestra del estudio, 58 de ellos (28.71%), además combinan el ejercicio de la profesión en la educación superior con la enseñanza en la educación básica. 139 (68.81%) solo enseñan en la educación superior, y 5 formadores (2.48%) no contestaron.

Este hecho puede tener varias lecturas. Por un lado sería posible entenderlo como una situación deseable, dado que de esta manera los formadores garantizarían un vínculo entre lo que enseñan a los futuros profesores de EF y lo que viven ellos mismos como profesores en las escuelas. Por otro lado, puede interpretarse como un periodo o etapa en el desarrollo profesional de los formadores, que poco a poco pasando a ocupar sitios en la educación superior. Es decir que existiría un tránsito profesional de unas etapas a otras en la enseñanza. Boyd (2010), opina sobre el cambio de profesor de escuela a profesor de universidad, que puede ser visto como algo por venir: “La transición de nuevos profesores hacia la educación superior, puede ser vista como algo por venir”. (p. 156)

Tabla 17 - Formadores que además de enseñar en educación superior, lo hacen en educación básica.

	<i>f</i>	%
Si	58	28.71
No	139	68.81
No contestó	5	2.48%
Totales	202	100

1.2 Caracterización social

Este elemento de la caracterización biográfica fue examinado solamente en la población de los estudiantes. Específicamente este apartado se centra en sus orígenes socioeducativos y socio profesionales. Para ello se reportan y analizan los datos de escolaridad de los progenitores, ya que pudiera existir una cierta correlación positiva entre el nivel escolar de los padres y el nivel escolar de los hijos.

1.2.1 Orígenes socioeducativos

En el cuadro siguiente se recogen los datos sobre el nivel de estudios que poseen, respectivamente, el padre y la madre de los estudiantes.

Tabla 18 - Escolaridad de los padres y madres de los estudiantes.

Nivel de estudios	Padre		Madre	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sin estudios	11	1.92	11	1.92
Primaria	113	19.76	98	17.13
Secundaria	120	20.98	151	26.4
Preparatoria	119	20.8	143	25
Licenciatura	155	27.1	140	24.48
Maestría/doctorado	40	6.99	26	4.55
No contestó	14	2.45	3	0.52
Totales	572	100%	572	100%

En el cuadro de arriba se observa que no existe mucha diferencia entre los padres y las madres de los estudiantes de la muestra, según su nivel de escolaridad. Sin embargo hay una ligera distancia de acuerdo con el género en la en nivel de licenciatura (27.1% y 24.48%, respectivamente). Esta diferencia se mantiene en el nivel de posgrado, ya que el porcentaje de padres (6.99%) es ligeramente superior al 4.55% de las madres.

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2010), el censo de población en México, arrojó que en el país había una población de 78 433 336 habitantes; de los que 37 656 281 son hombres y 40 767 055 son mujeres. El porcentaje de hombres con educación superior (incluyendo licenciatura y posgrado) era del 17.2%, mientras que el porcentaje de mujeres era del 15.9%.

Se puede inferir de lo anterior, que las diferencias de género respecto al acceso a la educación superior, cada vez son menores.

1.2.2 Orígenes socioprofesionales

Con la intención de conocer un poco más las características sociales de los estudiantes, se les preguntó a estos sobre la ocupación de su padre y de su madre. En primer lugar se presentan los datos relativos a los padres (Tabla 19.)

Tabla 19 - Ocupación de los padres de los estudiantes.

Ocupación del padre	<i>f</i>	%
Funcionario o directivo	0	0
Profesionista	59	10.31
Técnico	2	0.35
Trabajador de la educación	87	15.21
Trabajador de arte, espectáculos y deportes	4	0.7
Jefe o supervisor	9	1.57
Trabajador agrícola, ganadero	20	3.5
Artesano	7	1.22
Operador de máquinas	7	1.22
Ayudantes, peones y similares	10	1.75
Conductor de maquinaria móvil	16	2.8
Jefe de departamento o supervisor	6	1.05
Apoyo administrativo	11	1.92
Comerciantes y empleados de ventas	152	26.57
Servicios personales	19	3.32
Servicios domésticos	0	0
Servicios de protección y vigilancia y fuerzas armadas	2	0.35
Otras ocupaciones	78	13.64
Jubilado	21	3.67
No contestó	62	10.84
Totales	572	100%

Las ocupaciones enlistadas representan realmente términos que agrupan una gran variedad de actividades profesionales. La lista se basa en la clasificación de las ocupaciones en México, publicada por el Instituto Nacional de Geografía, Estadística Informática (1995).

Tal como se observa, la ocupación que tiene el mayor porcentaje se encuentra entre los padres que son comerciantes y empleados de ventas (26.57%). Este grupo de actividades profesionales no requiere necesariamente una formación escolar de avanzada.

Lo mismo se puede decir de las ocupaciones que se encuentran en la parte baja de la clasificación (desde “trabajadores de apoyo administrativo” y sin incluir “otras ocupaciones”) representan el 32.16%, casi un tercio de la totalidad de los padres.

Por otro lado, se aprecia en la parte superior de la clasificación (desde “profesionista” hasta “jefe o supervisor”) otro polo de concentración de ocupaciones; estas significan el 28.14%; este tipo de actividades exige un mayor nivel formativo. Dentro de esta parte alta de la tabla, se encuentran los “trabajadores de la educación”, que incluye a los profesores de todos los niveles educativos. Este grupo por sí mismo representa el 15.21% de los padres de los estudiantes.

En comparación a los padres, las ocupaciones que desempeñan las madres (Tabla 20), de los estudiantes se encuentran en la parte baja de la clasificación (67.31% considerando desde el grupo “Apoyo administrativo” hasta “Hogar”). Esta ubicación denota una tendencia hacia las actividades profesionales que requieren de poca escolaridad, lo que hace evidente la permanencia de la idea de que son los varones quienes deben, principalmente, procurar el sustento económico de la familia. Además por el hecho de que la ocupación que tiene el mayor porcentaje, es el de las madres que se dedican al hogar (43.71%).

Tabla 20 - Ocupación de las madres de los estudiantes.

Ocupación de madre	<i>f</i>	%
Funcionario o directivo	0	0
Profesionista	52	9.09
Técnico	1	0.17
Trabajador de la educación	73	12.76
Trabajador de arte, espectáculos y deportes	0	0
Jefe o supervisor	1	0.17
Trabajador agrícola, ganadero	0	0
Artesano	0	0
Operador de máquinas	1	0.17
Ayudante, peones y similares	4	0.7
Conductor de maquinaria móvil	0	0
Jefe de departamento o supervisor	4	0.7
Apoyo administrativo	30	5.24
Comerciantes y empleados de ventas	84	14.69
Servicios personales	9	1.57

Servicios domésticos	12	2.1
Servicios de protección y vigilancia y fuerzas armadas	0	0
Hogar	250	43.71
Otras ocupaciones	16	2.8
Jubilada	20	3.5
No contestó	15	2.62
Totales	572	100%

Sin embargo, existen marcadas similitudes en los porcentajes de los padres y las madres profesionistas (10.31 y 9.9% respectivamente) y entre los padres y las madres trabajadores de la educación (15.21% y 12.76%).

Para el caso de ambos progenitores, en el grupo de “otras ocupaciones” probablemente los estudiantes hayan incluido a los desempleados y los fallecidos, junto con ocupaciones de difícil clasificación.

Según Tenti y Steinberg (2007), en México, 4 de cada 10 docentes provienen de hogares con clima educativo de nivel medio, pero otros 4 docentes de cada 10 provienen de hogares con clima educativo bajo y solo cerca de 2 de hogares con clima educativo alto. En cambio, el 16% de los docentes jóvenes proviene de familias con bajo capital escolar.

Aunque no es posible establecer una comparación entre los datos obtenidos con este estudio y los datos que los autores aquí referidos encontraron, sí es viable identificar por un lado la posibilidad de acceso que tienen los hijos de las familias de origen profesional bajo, sin olvidar por supuesto, que este trabajo se hizo con formadores y estudiantes de universidades públicas, lo que explica en parte este hecho.

Es de destacar por tanto, el origen socio profesional heterogéneo de los estudiantes. También cabe hacer notar que el grupo de padres y de madres “trabajadores de la educación”, puede considerarse como un factor o agente socializador a tomar en consideración para la posible selección de la profesión de los hijos, así como de las creencias que estos tengan sobre lo que significa ser profesor.

1.2.3 Elección de los estudios y de la universidad

Con relación a los estudiantes, también se procuró conocer si la licenciatura que cursan y la institución en la que estudian, fue su primera elección o si por el contrario habían intentado otras opciones.

Tabla 21 - Primera opción de los estudiantes al elegir la licenciatura y la universidad

	Primera opción de licenciatura		Primera opción de universidad	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Si	410	71.68	481	84.09
No	161	28.15	90	15.73
Totales	571	99.83	571	99.83

Los datos mostrados obtenidos, son claros respecto a las preferencias formativas iniciales de los estudiantes. El porcentaje para quienes la EF no era su primera opción de licenciatura, fue del 28.15 %. Asimismo los estudiantes que habrían tenido el deseo de estudiar en una universidad diferente a la que en la actualidad realizan sus estudios, son 90, lo que en términos de porcentuales representa el 15.73%.

La elección de una particular carrera de licenciatura, es de alguna forma la definición de un proyecto de vida, de un proyecto profesional en el sentido más amplio. Es innegable, por tanto, que algunas decisiones pueden tener importantes repercusiones en la vida profesional futura de la persona. Una elección de estudios insatisfactoria se manifiesta posteriormente, porque requiere de una inversión de tiempo y de esfuerzo, y unos costos económicos tanto para el propio estudiante como para las universidades. Una mala elección suele tener como consecuencia cambios de carrera o el abandono de los estudios. O bien, de no ocurrir alguno de los fenómenos extremos anteriores, como señala Sánchez (2001), puede ser la causa de efectos negativos de tipo psicológico como la ansiedad, la alteración de la autoestima, entre otros.

Aunque la elección de los estudios superiores es personal y es el propio estudiante quien elige, influyen en estos otros factores externos como pueden ser el conocimiento previo de la carrera, la influencia de una persona importante, la socialización anterior en la práctica deportiva, entre otros factores.

El casi 30% de estudiantes que llegaron hasta el último año de la licenciatura³ a pesar de que la EF no fue su primera opción de carrera, han avanzado probablemente gracias a una reorientación de sus intereses, de sus deseos y/o de sus metas.

1.3 Experiencias anteriores y presentes en la enseñanza de la Educación Física y el Deporte

Como ya se mencionó en el capítulo de revisión de la literatura, la socialización de los profesores ocurre a lo largo de toda la vida. De ahí que las experiencias de socialización ocurren también antes del ingreso a los estudios de licenciatura. Las influencias que se hayan tenido (o no) como alumno de educación física en las etapas escolares previas, o un pasado como deportista, o bien si se tuvo la experiencia anterior como profesor de EF o como entrenador, pueden convertirse en términos positivos, en un factor que facilite el impacto de la formación inicial; en cambio en términos negativos, se pueden convertir en una resistencia a dicho impacto formativo. En otras palabras, las influencias primarias referidas pueden llegar a ser un obstáculo para darle significado a la propia disciplina de EF y a sus objetivos durante la trayectoria académica, así como a la profesión que se desea ejercer en este ámbito. Pero además estas vivencias serían (o podrían serlo) causantes de las orientaciones y de las concepciones que, como futuros profesores presenten en el ejercicio de la profesión.

Por lo anterior se buscó conocer dichas experiencias, tanto pasadas como presentes, en la práctica de actividades físicas y deportivas, así como en la enseñanza de la EF y el deporte.

³ La población estudiantil que constituyó la muestra de este estudio, fue exclusivamente del último año de estudios de licenciatura.

1.3.1 Experiencias anteriores

Se les pidió a ambas poblaciones señalar si habían tenido experiencias en la enseñanza de la EF y/o del deporte, antes de concluir su formación inicial en EF, es decir durante sus estudios de licenciatura (formadores) y antes de ingresar a la licenciatura (estudiantes). Así como también se les solicitó especificar en qué nivel escolar ocurrió dicha experiencia, o bien si fue en un club deportivo o en otro ámbito o escenario.

En el caso de los formadores, por la cantidad que contestó esta pregunta (178 de los 202 que componen la muestra), se deduce que hubo quienes sin tener la formación inicial en EF, la contestaron; lo que a su vez hace suponer que existen en la muestra profesores universitarios de otras áreas quienes enseñaron EF o deporte sin estar cursando estos estudios.

Tabla 22 - Formadores con experiencias de enseñanza en la EF y/o el deporte antes de concluir su licenciatura.

Experiencia anterior	EF en General		Profesor de EF en Preescolar		Profesor de EF en Primaria		Profesor de EF en Secundaria		Profesor de EF en Bachillerato		Club deportivo		Otro	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Si	123	60.89	41	20.3	60	29.7	35	17.33	31	15.35	58	28.71	31	15.35
No	55	27.23	79	39.11	60	29.7	80	39.6	87	43.07	57	28.22	84	41.58
Totales	178	88.12	120	59.41	120	59.41	115	56.93	118	58.42	115	56.93	115	56.93

Tabla 23 - Estudiantes que antes de ingresar a su licenciatura enseñaron EF o deporte.

Experiencia anterior	EF en General		Profesor de EF en Preescolar		Profesor de EF en Primaria		Profesor de EF en Secundaria		Profesor de EF en Bachillerato		Club deportivo		Otro	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Si	241	42.13	50	8.74	83	14.51	74	12.94	70	12.24	79	13.81	54	9.44
No	325	56.82	421	73.6	389	68.01	395	69.06	400	69.93	391	68.36	411	71.85
Totales	566	98.95	471	82.34	472	82.52	469	81.99	470	82.17	470	82.17	465	81.29

A partir de las tablas 22 y 23, puede hacerse una fácil comparación entre las dos poblaciones del estudio. Por un lado los formadores señalan que sí tuvieron experiencias de enseñanza de EF antes de concluir su licenciatura (60.89%), mientras que el porcentaje de estudiantes que enseñaron EF antes de ingresar a un programa formativo fue de 42%.

Referente a las experiencias anteriores como entrenador en un club deportivo, los formadores las tuvieron en un porcentaje de 28.71% y los estudiantes en 13.81%.

Es de destacar también, que el nivel escolar en el que los formadores tuvieron mayores oportunidades de enseñar EF fue en primaria, ya que 60 (29.7%) de los 178 formadores lo hicieron. Los estudiantes también tuvieron una mayor experiencia en este mismo nivel educativo de EF, aunque en comparación con los formadores, su porcentaje fue menor: 14.51%.

Esto puede explicarse porque la cobertura de EF como asignatura en las escuelas públicas de México, es también mayor en primaria que en el resto de las etapas de escolaridad obligatoria. Es decir, existe una mayor cantidad de centros escolares de primaria y además, este nivel es en el que una mayor cantidad de niños tiene clases con profesor de EF.

Finalmente en la pregunta se incluyó la respuesta “otro” como alternativa a posibles experiencias previas no incluidas en los ámbitos citados. Posiblemente se refieran a escenarios o vivencias como en academias de bailes o danza, gimnasios, asociaciones, grupos independientes, entre otras formas diversas de organización; lo que no deja de ser relevante dado que estas también son influencias que de alguna u otra manera pueden influir de manera decisiva en los procesos de socialización. Zeichner y Tabachnick (1981), dan una explicación sobre la influencia o el poder de las creencias y las actitudes en los procesos educativos. Para estos autores, la enorme cantidad de horas que los futuros docentes pasan en contacto directo con sus profesores desde sus primeras experiencias escolares mientras se encuentran en sus diversas etapas como alumnos, dan forma a sus creencias y concepciones sobre el rol docente, la planeación, la conducción de la enseñanza, la evaluación, y en general sobre el proceso educativo.

1.3.2 Experiencias de enseñanza actuales, en la EF y en el entrenamiento

Ahora bien, con respecto a las experiencias vividas que fueron posteriores a los estudios de licenciatura en el caso de los formadores, o las experiencias de enseñanza que

son desarrolladas en la actualidad por los estudiantes, se encontraron los datos que se son recogidos en las tablas 24 y 25.

Tabla 24 - Formadores que después de concluir su licenciatura fueron profesores de EF en alguna escuela.

	EF en General		Profesor de EF en Preescolar		Profesor de EF en Primaria		Profesor de EF en Secundaria		Profesor de EF en Bachillerato	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Si	104	51.49	30	14.85	69	34.16	34	16.83	35	17.33
No	77	38.12	77	38.12	41	20.3	71	35.15	68	33.66
Totales	181	89.6	107	52.97	110	54.46	105	51.98	103	50.99

Tabla 25 - Formadores que han sido entrenadores de alguna disciplina deportiva o lo son en la actualidad

	Ha sido entrenador		Es entrenador	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Si	134	66.34	69	34.16
No	61	30.2	130	64.36
Totales	195	96.53	199	98.51

La cantidad (104) y en consecuencia el porcentaje (51.49%) de los formadores que enseñaron EF en alguna etapa escolar luego de concluir sus estudios (Tabla 24) fue menor en comparación con los 123 que enseñaron mientras estudiaban, tal como se aprecia en la Tabla 22. Probablemente esto signifique que una vez terminada la licenciatura, ejercieron la profesión en el ámbito del deporte; o bien, que se desempeñaron en algún otro nivel como pudiera ser la misma educación superior o pudieron haber decidido continuar su formación en estudios de posgrado y no enseñaron EF en la escuela y tampoco ejercieron como entrenadores deportivos. En la actualidad el 34.16% de los formadores son entrenadores deportivos y el 28.71% son profesores en EF.

En lo que toca a los estudiantes, en la tabla 26 se puede verificar que existió una tendencia muy marcada hacia el deporte. Es decir que antes de ingresar a la licenciatura, los estudiantes se orientaban más a la enseñanza de la EF que al entrenamiento; situación que en la actualidad se encuentra prácticamente en sentido opuesto. En cuanto a la enseñanza de

la EF escolar desarrollada paralelamente a sus estudios, el porcentaje de quienes tienen esa experiencia es relativamente bajo (11.36%).

Tabla 26 - Estudiantes que actualmente son profesores de EF o entrenadores deportivos.

	EF en General		Profesor de EF en Preescolar		Profesor de EF en Primaria		Profesor de EF en Secundaria		Profesor de EF en Bachillerato		Entrenador deportivo	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Si	65	11.36	18	3.15	36	6.29	20	3.5	13	2.27	254	44.41
No	502	87.76	439	76.75	429	75	439	76.75	444	77.62	313	54.72
Totales	567	99.13	457	79.9	465	81.29	459	80.24	457	79.9	567	99.13

Existen varias posibles razones para explicar estos resultados en los estudiantes. Pudiera deberse a que en México, ni la profesión de profesor de EF, ni la de entrenador deportivo, son tareas profesionales reguladas. Y de entre estas dos actividades, la del entrenador lo está en menor medida, mientras que en EF escolar si existe una tendencia, aunque reciente, a incorporar a esta profesión docente, a profesores con estudios específicos.

1.3.3 Práctica deportiva anterior

En este apartado se presentan y se analizan los datos referentes a la práctica deportiva antes de concluir los estudios de licenciatura, en el caso de los formadores. En el caso de los estudiantes se trató de conocer si estos habían practicado deportes antes de ingresar en la licenciatura. Además de averiguar en ambos casos el ámbito de práctica; es decir, si lo hacían por cuenta propia (práctica deportiva informal), o si por el contrario lo hacían con la orientación de un entrenador (práctica deportiva formal).

Como se ha comentado, las experiencias previas en la práctica deportiva juegan una importancia fundamental, porque es habitual que las percepciones construidas en todo ese tiempo y bajo múltiples influencias, por parte de quien realiza la práctica, se interioricen como modelos de enseñanza y/o concepciones de la EF. Mismas que serán tan potentes, que imponen en no pocas ocasiones al proceso formativo que se tiene en los estudios de licenciatura. Por lo que, una vez convertidos en profesores, tampoco es raro que esas

percepciones, creencias y convicciones afloran al momento de tomar decisiones y de la práctica docente.

En la Tabla 27 se da cuenta de la cantidad y del porcentaje de formadores que antes de concluir su formación inicial, dicen haber tenido experiencias en la práctica de los deportes. 73.27% de ellos practicaron deportes y cerca del 20% no lo hicieron.

Tabla 27 - Práctica deportiva de los formadores antes de concluir su licenciatura.

	<i>f</i>	%
Si	148	73.27
No	40	19.80
Totales	188	93.07

Ahora bien, en la siguiente tabla se constata que de esos 148 que señalan haber practicado deporte, 121 lo hizo bajo la orientación de un entrenador, es decir el 59.9%, por lo que es muy probable que las formas de concebir y de enseñar de estos formadores, tenga una relación fuerte con las formas en que fueron enseñados por sus entrenadores.

Tabla 28 - Ámbito en que los formadores practicaron deporte antes de concluir su licenciatura.

	<i>f</i>	%
Con la orientación	121	59.9
Otro	22	10.89
Totales	143	70.79

Respecto a los estudiantes, se encontró que casi tres cuartas partes de ellos (74.48%) mencionan que practicaron alguna disciplina deportiva, tal como aparece expresado en la tabla 29. De los 426 estudiantes referidos, 356 (62.24%) tuvieron sus prácticas con la orientación de un entrenador (Tabla 29)

Tabla 29 - Estudiantes que practicaron algún deporte antes de ingresar a su licenciatura.

	<i>f</i>	%
Si	426	74.48
No	142	24.83
Totales	568	99.3

Tabla 30 - Ámbito en que los estudiantes practicaron deporte antes de ingresar a su licenciatura.

	<i>f</i>	%
Con la orientación de un entrenador	356	62.24
Otro	58	10.14
Totales	414	72.38

1.3.4 Práctica deportiva actual

En la variable que aquí se analiza, se obtuvo información importante con respecto al estilo de vida activo o no de los participantes en la investigación. Una considerable mayoría del 85.15% de los formadores afirma realizar actualmente algún tipo de actividad física o deporte. Lo que significa un ligero aumento de practicantes con relación a los que hacían actividad física o deporte antes de concluir su formación inicial.

Tabla 31 - Formadores que dicen practicar regularmente actividad física o deporte.

	<i>f</i>	%
Si	172	85.15
No	27	13.37
Totales	199	98.51

Enseguida se podrá observar que trotar (12.38%) y los ejercicios aeróbicos o los ejercicios de gimnasio (11.88%) y caminar (11.88%), son las formas de actividades físicas y deportivas que los formadores señalan como las más practicadas por ellos.

Tabla 32- Actividad física o deporte que los formadores dicen practicar.

	<i>f</i>	%
Aeróbicos, Gimnasio	24	11.88
Andar en bicicleta	14	6.93
Artes marciales	3	1.49
Bailar	3	1.49
Basquetbol	6	2.97
Beisbol	12	5.94
Caminar	24	11.88
Futbol	19	9.41
Natación	13	6.44
Trotar	25	12.38
Voleibol	11	5.45
Otros	19	9.41
No contestó	29	14.36
Totales	202	100

Entre dos y cinco sesiones por semana son los rangos en el que los formadores dicen que practican más su actividad física; siendo ligeramente mayor el porcentaje de quienes lo hacen 3 veces por semana (19.31%).

Tabla 33 - Número de veces por semana que los formadores dicen practicar.

	<i>f</i>	%
1 vez	23	11.39
2 veces	33	16.34
3 veces	39	19.31
4 veces	27	13.37
5 veces	31	15.35
6 veces	10	4.95
7 veces	5	2.48
No contestó	34	16.83
Totales	202	100

Asimismo se puede apreciar en la tabla 34, que alrededor de un tercio de los formadores (35.64%), afirman que tienen sesiones de práctica de 1 hora.

Tabla 34 - Duración de cada sesión de práctica de los formadores.

	<i>f</i>	%
Hasta 30 min	22	10.89
1 hora	72	35.64
1 hora y media	27	13.37
2 horas	25	12.38
2 horas y media	14	6.93
3 horas o más	9	4.46
No contestó	33	16.34
Totales	202	100

Aunque haciendo una síntesis de los datos presentados en los tres cuadros anteriores, se puede verificar que existe una gran variedad en las modalidades, la frecuencia y el volumen de práctica. Aunque sin ser de ninguna manera categórico, se puede considerar que de la muestra de formadores, solo una pequeña parte como activa, según las recomendaciones sobre la actividad física para la salud, que la OMS hace para los adultos entre los 18 y los 64 años (Organización Mundial de la Salud, 2010).

Curiosamente, los porcentajes de practicantes formadores y de practicantes estudiantes es muy similar, ya que el 82.52% de estos últimos se aproxima al 85.15% de los formadores. Aunque comparados consigo mismos, los estudiantes tuvieron un incremento en el porcentaje de aquellos que realizan actividad física o deporte, ya que pasó del 74.48% al 82.82%. Este fenómeno que se manifiesta a través de un ligero incremento en el número de personas activas, pudiera deberse al afecto de la influencia de los pares o por la naturaleza misma de los estudios realizados.

Tabla 35 - Estudiantes que practican regularmente actividad física o deporte

	<i>f</i>	%
Si	472	82.52
No	92	16.08
Totales	472	82.52

Tabla 36 - Actividad física o deporte que los estudiantes mencionan practicar.

	<i>f</i>	%
Aeróbicos, Gimnasio	52	9.09
Andar en bicicleta	7	1.22
Artes marciales	20	3.5
Bailar	16	2.8
Basquetbol	36	6.29
Beisbol	16	2.8
Caminar	6	1.05
Futbol	163	28.5
Jardinería	0	0
Natación	41	7.17
Trotar	57	9.97
Voleibol	17	2.97
Otros	45	7.87
Totales	476	83.22

A diferencia de los formadores, los estudiantes practican deportes más intensos y con un carácter más colectivo, ya que el 28.5% prefieren el futbol. El resto de los estudiantes de la muestra se encuentra distribuido en mayor o menor medida en otro tipo de deportes, como se muestra en la tabla 36.

Tabla 37 - Número de veces que los estudiantes dicen practicar por semana.

	<i>f</i>	%
1 vez	21	3.67
2 veces	73	12.76
3 veces	131	22.9
4 veces	71	12.41
5 veces	121	21.15
6 veces	40	6.99
7 veces	11	1.92
Totales	468	81.82

Es hasta cierto punto esperable que los estudiantes, en comparación con los formadores, sean más activos. Los estudiantes señalan que practican 3 veces por semana (22.9%) y hasta 5 veces por semana (21.15%), siendo estas dos opciones las de mayores porcentajes. Mientras que las sesiones de dos horas son las más frecuentes con un porcentaje de estudiantes de 25%; en segundo lugar están los que practican una hora por sesión (18.71%) y los de una hora con treinta minutos (18.36%). Entre estas tres opciones suman un poco más del 60%.

Tabla 38 - Duración de cada sesión realizada por los estudiantes.

	<i>f</i>	%
Hasta 30 min	40	6.99
1 hora	107	18.71
1 hora y media	105	18.36
2 horas	143	25
2 horas y media	34	5.94
3 horas o más	39	6.82
Totales	468	81.82

2. Percepciones sobre la EF en la educación básica y media superior

Como ya se expresó en el capítulo de la revisión de la literatura, el periodo de socialización anterior al del ingreso a la universidad, se le denomina de socialización anticipatoria. Las experiencias que se tienen en este prolongado periodo pueden condicionar en cierto grado las formas de pensar y de actuar de los profesores o futuros profesores.

Dependiendo si las vivencias fueron de carácter positivo o negativo, las percepciones que poseen sobre estas, están asociadas a una multiplicidad de factores de la presente o futura profesión docente en EF.

En este apartado se presentarán, se analizarán e interpretarán las percepciones los formadores e de los estudiantes, respecto a las imágenes que retienen o que conservan de sí mismos como alumnos de educación básica y media superior. De igual forma de los profesores que más los influenciaron en dichas etapas educativas. Posterior a esto, se presentarán y analizarán los resultados sobre lo que piensan los participantes, sobre las finalidades de la EF escolar y sobre los conceptos de buen profesor de EF y de alumno con éxito en esta asignatura.

En un primer momento de este apartado se presentarán los resultados que arrojó el estudio en la vertiente que ofrece la estadística descriptiva y en segundo lugar se hará su análisis y su interpretación.

2.1 Imágenes retenidas

2.1.1 - Autoconcepto de alumno en la educación básica y media superior

En esta primera parte, se presentarán las percepciones actuales que los formadores y los estudiantes de EF tienen de sí mismos como alumnos durante su trayectoria escolar en la educación básica y media superior, tanto en general, como en la asignatura de EF en particular.

Los participantes clasificaron cada pregunta en una escala con cuatro opciones de acuerdo con su propia consideración como alumnos.

Tabla 39 - Autoconcepto de los formadores como alumnos de educación en general y de educación física en particular.

	Formadores			
	En general		En educación física	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Malo	2	0.99	3	1.49
Regular	24	11.88	25	12.38
Bueno	117	57.92	96	47.52
Muy bueno	57	28.22	70	34.65
No contestó	2	.09	8	5.96
Totales	202	100	202	100

Tabla 40 - Autoconcepto de los estudiantes como alumnos de educación en general y de educación física

	Estudiantes			
	En general		En educación física	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Malo	4	0.7	5	0.87
Regular	81	14.16	42	7.34
Bueno	370	64.69	281	49.13
Muy bueno	113	19.76	240	41.96
No contestó	4	0.7	4	0.7
Totales	572	100	572	100

Como se puede apreciar en las tablas que preceden esta explicación, tanto los formadores (86.14%) como los estudiantes (84.45%) se perciben a sí mismos como buenos o muy buenos alumnos en la educación básica y media superior en general.

En lo referente al autoconcepto como alumnos de EF en los citados niveles escolares, los formadores se perciben como buenos o muy buenos (82.17%), mientras que la gran mayoría de los estudiantes lo hacen en un 91.09%.

No debe dejarse de lado el hecho de que mientras que los formadores provienen de distintas áreas de estudio, los estudiantes todos son del área de formación inicial en EF, por lo que es normal la mayoría que se aprecia en ellos como alumnos buenos o muy buenos, si los comparamos con sus formadores. Por otro lado, es importante resaltar el fuerte autoconcepto en ambas poblaciones, tanto para la educación en general como para la educación física en particular.

Asimismo se puede constatar que los porcentajes de formadores y de estudiantes que tienen imágenes de sí mismos como alumnos regulares o malos, son realmente bajos en comparación a los datos presentados en los párrafos anteriores.

Cabe aquí un comentario sobre la imagen social que acredita que los malos estudiantes son los que se sienten más atraídos hacia la práctica de las actividades físicas y deportivas. Esta misma percepción social y en ocasiones también en la propia institución escolar o universitaria, es habitual encontrarla sobre aquellos estudiantes que eligen la EF como carrera profesional.

2.1.2 Clasificación de la EF y los motivos que justifican esa percepción

Se intentó conocer en qué etapas escolares los formadores tuvieron la asignatura de EF y cómo es que tanto ellos como los estudiantes apreciaban esas clases en las escuelas que cursaron la educación básica y media superior. De igual forma se pretendió identificar la importancia que un conjunto de factores establecidos previamente tuvo en la clasificación.

2.1.2.1 Etapas escolares en que los formadores tuvieron la asignatura de EF

En el caso de los formadores se planteó la pregunta sobre los niveles o las etapas escolares (de educación básica y media superior) en que tuvieron la asignatura de EF. Los resultados de esta pregunta se presentan en la tabla 41.

Los datos parecen ser coherentes con la incompleta cobertura que existe en México en esta asignatura escolar. Aunque no se localizó ningún documento oficial o publicación que presentara la información estadística sobre la cantidad y el porcentaje de atención que en EF existe en las escuelas mexicanas, es del dominio público que una cantidad considerable de niños y jóvenes no goza de este beneficio educativo. Los datos que presenta en diversos documentos la Secretaría de Educación Pública, se muestran en términos generales; es decir, se hace referencia a la cantidad total de alumnos atendidos en los diferentes grados y etapas escolares.

Tabla 41 - Niveles escolares en los que lo formadores tuvieron EF.

	Formadores							
	Preescolar		Primaria		Secundaria		Bachillerato	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
No	154	76.24	39	19.31	29	14.36	111	54.95
Si	46	22.77	160	79.21	170	84.16	88	43.56
No contestó	2	0.09	3	0.49	3	0.49	3	0.49
Totales	202	100	202	100	202	100	202	100

De manera extraoficial, en los ámbitos profesionales de la EF en México, se mencionan porcentajes de entre un 50% y 80%, lo que a todas luces resulta ambiguo y por tanto no fiable.

Sin embargo, vale la pena destacar los datos que reportan sobre sí mismos los formadores. Se observa en la tabla superior que fue en la etapa de secundaria (en este país, la secundaria es la etapa escolar que se cursa entre los 13 y 15 años, aproximadamente), cuando la mayoría (cerca del 85%) de los formadores tuvo oportunidad de recibir clases de EF, mientras que en primaria fue un poco menos del 80%.

2.1.2.2 Clasificación de la Educación Física

En el cuestionario se les presentó tanto a los formadores como a los estudiantes una escala compuesta por cinco opciones para clasificar la asignatura de EF que tuvieron en la educación básica o media superior. La escala comprendió las siguientes cinco categorías: Muy mala; Mala; Ni mala, ni buena; Buena, y Muy buena.

Tabla 42 - Clasificación que hacen los formadores y los estudiantes de la EF en las escuelas a las que asistieron.

	Formadores		Estudiantes	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Muy mala	11	5.45	26	4.55
Mala	45	22.28	97	16.96
Ni mala, ni buena	52	25.74	195	34.09
Buena	73	36.14	193	33.74
Muy buena	14	6.93	57	9.97
No contestó	7	3.47	4	0.7
Totales	202	100	572	100

Los resultados que se muestran en la tabla 42, hacen patente una realidad sobre las percepciones que se tienen de la EF. Es evidente que tanto los formadores como los estudiantes no tienen una imagen favorable de la asignatura escolar en cuestión. De hecho los porcentajes en ambos grupos de participantes son muy parecidos. Por ejemplo si se consideran los porcentajes acumulados en las tres primeras categorías (Muy mala; Mala; Ni mala, ni buena), el 53.47 % de los formadores se tienen esas percepciones. Mientras que los estudiantes en las mismas tres categorías suman el 55.6%. Y dentro de esta clasificación no favorable sobre la EF que tuvieron, alrededor de la cuarta parte de los formadores refieren una asignatura que no tuvo ninguna relevancia para ellos. Pero aún más curioso resulta la clasificación que hacen los estudiantes sobre que la EF en sus escuelas no fue ni buena, ni mala.

Ahora bien en cuanto a las categorías que muestran una percepción favorable de la EF (Buena y Muy buena), los formadores acumulan un 43.07% y los estudiantes un 43.71%.

Considerados de manera separada cada población, se puede rescatar que el 36.14 de los formadores tiene una percepción buena de la EF que tuvieron en la educación básica y media superior. Por su parte alrededor de un tercio de los estudiantes (33.74%) tienen la misma imagen retenida de una buena EF. En tanto que quienes tienen una imagen de la EF como muy buena, son el 6.93% de los formadores y el 9.97% de los estudiantes.

Los porcentajes muy bajos sobre la percepción de una EF de calidad en la educación básica y media, puede interpretarse como una pobre vivencia educativa en esta asignatura escolar. Probablemente pueda estar asociado a los conocimientos con los que ahora conviven tanto los formadores como los estudiantes, sobre lo que debe ser una educación física de calidad. O bien, los datos pudieran ser entendidos desde la perspectiva de la historia social de la EF en México. En este país, apenas en años recientes, la incorporación de profesores de esta asignatura a las escuelas, se ha comenzado a regular. Ahora para que el Estado mexicano (Secretaría de Educación Pública), contrate a un profesor, este previamente tuvo que demostrar sus estudios superiores específicos que lo habilitan como tal; además de aprobar un examen de oposición al cual accede una gran cantidad de aspirantes. En anteriores épocas no tan alejadas de lo que ahora ocurre, existía mucha discrecionalidad en el otorgamiento de los contratos o de plazas a los profesores de EF. De hecho, la administración pública de la educación, estaba desconcentrada del gobierno federal y existían escuelas con subsidio estatal y escuelas con subsidio federal, que además se manejaban con muy distintos criterios de incorporación de personal docente, de control y de evaluación. De tal manera que aun, sobre todo en las escuelas con subsidio estatal, era posible encontrar profesores de EF sin estudios específicos, o peor aún, sin estudios superiores (por ejemplo deportistas o ex deportistas).

Por otro lado, es entonces de llamar la atención que a pesar de estos recuerdos, en los que la EF se ha valorado en términos generales con poca calidad, los estudiantes hayan optado por ingresar a los estudios de EF. Por lo que pudiera pensarse que las motivaciones para elegir esta carrera profesional, se vinculan más con el gusto por la práctica de las

actividades físicas y deportivas que la mayoría de ellos realizaba antes de su ingreso a la universidad. O también puede interpretarse con el hecho de que al darse cuenta de la poca calidad de la EF, hayan deseado seguir estos estudios con la intención de contribuir en el mejoramiento de esta asignatura curricular, o por el deseo o el gusto de estar relacionados y de trabajar con grupos de niños y jóvenes.

2.1.2.3 Grado de importancia que se atribuye a los factores que justifican la opinión sobre la experiencia pasada en EF escolar

Enseguida se mostrarán los resultados relativos a una serie de factores, que en forma de escala se incluyeron en los cuestionarios de los formadores y de los estudiantes. El objetivo de su inclusión fue conocer los motivos por los cuales ambos grupos retienen algunas imágenes de la EF que tuvieron como antiguos alumnos de educación básica y media, y que manifestaron a través de la clasificación de la asignatura en la pregunta anterior.

La escala contempló cinco opciones: 1 Nada importante; 2 Poco importante; 3 Ni poco ni muy importante; 4 Muy importante y 5 Totalmente importante.

Podrá observarse en la siguiente tabla que recoge los resultados de los formadores, que los valores porcentuales de los factores considerados como “Totalmente importante” fueron clasificados en orden descendente como sigue:

Los beneficios conseguidos (30.69%); La competencia, la personalidad y la actitud de los profesores (26.24%); La convivencia y relación con los compañeros de clase (21.29%);

Los contenidos (17.82%); Las características de las clases (17.33%); Las condiciones materiales (13.86%); La relación de compañerismo con los profesores (11.39%).

Asimismo se destaca la opinión de los formadores que mayor porcentaje alcanzó de entre todos los factores establecidos en la escala. Esta fue “La convivencia y relación con

los compañeros de clase” cuyo porcentaje fue de 40.1% y el grado de importancia atribuido fue “Muy importante”. Como se verá más adelante en la tabla 43, el porcentaje en este factor es muy cercano al de los estudiantes, lo que denota en ambos grupos, una valoración mayor de los aspectos socio afectivos. Y tal como ya fue expuesto en el capítulo de revisión de la literatura, las emociones, la afectividad, son un componente crucial que distingue a las creencias de las personas sobre distintos niveles y acontecimientos de la realidad.

Tabla 43 - Grado de importancia que los formadores atribuyen a los factores que justifican su opinión sobre la EF escolar.

	Formadores						Totales
		Nada importante	Poco importante	Ni poco ni muy importante	Muy importante	Totalmente importante	
La competencia, personalidad y actitud de los profesores	<i>f</i>	13	28	31	68	53	193
	%	6.44	13.86	15.35	33.66	26.24	95.54 %
La relación de compañerismo con los profesores	<i>f</i>	11	33	46	80	23	193
	%	5.45	16.34	22.77	39.6	11.39	95.54 %
Los beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	<i>f</i>	12	24	34	61	62	193
	%	5.94	11.88	16.83	30.2	30.69	95.54 %
La convivencia y relación con los compañeros de clase	<i>f</i>	6	18	45	81	43	193
	%	2.97	8.91	22.28	40.1	21.29	95.54 %
Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	<i>f</i>	16	47	52	49	28	192
	%	7.92	23.27	25.74	24.26	13.86	95.05%
Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	<i>f</i>	21	31	33	67	36	188
	%	10.4	15.35	16.34	33.17	17.82	93.07%
Organización de la escuela con relación a la EF	<i>f</i>	15	36	48	55	39	193
	%	7.43	17.82	23.76	27.23	19.31	95.54 %
Las características de las clases	<i>f</i>	17	28	47	65	35	192
	%	8.42	13.86	23.27	32.18	17.33	95.05%

Por su parte los estudiantes (tabla 44) consideraron como “Totalmente importante” los siguientes factores en orden decreciente: “Los beneficios conseguidos” (40.71%); “Los contenidos” (31.64%); “La convivencia y relación con los compañeros de clase” (27.1%); “La competencia, personalidad y actitud de los profesores” (26.75%); “Organización de la escuela con relación a la EF” (26.22%); “Las condiciones materiales” (23.43%); “Las características de las clases” (23.25%); y finalmente “La relación de compañerismo con los profesores” (18.18%).

Es de destacar que el mayor porcentaje en las opiniones manifestadas por los estudiantes en un factor, fue del 45.63% en “La convivencia y relación con los compañeros

de clase”. Factor al que se le atribuye una clasificación de “Muy importante”. Incluso aquí cabría señalar la valoración superior que se hace de este factor sobre el aspecto de “La competencia, personalidad y actitud de los profesores”. En este sentido, se aprecia por parte de los estudiantes una valoración mayor sobre la dimensión socio afectivo de la enseñanza, por encima de la dimensión académica y científica de sus profesores, así como por encima de todos los demás aspectos. Probablemente para la mayoría de los estudiantes, quienes retienen imágenes desfavorables sobre la EF que tuvieron en la escuela, lo más destacado era el hecho mismo de pertenecer a un grupo y compartir algunos momentos gratificantes proporcionados por la práctica misma de actividades propias de la asignatura.

Igualmente resalta el 40.91% de los estudiantes quienes recuerdan sus clases de EF por los beneficios que esta asignatura les proporcionó, como los aprendizajes motores, la aptitud física, entre otros. Posiblemente quienes traen a su memoria esta consideración de “Totalmente importante” corresponda a los estudiantes que valoraron la EF que tuvieron en las escuelas que frecuentaron, como Buena o Muy buena en la pregunta anterior, ya que los porcentajes son muy parecidos.

Tabla 44 - Grado de importancia que los estudiantes atribuyen a los factores que justifican su opinión sobre la EF escolar.

	Estudiantes						Totales
	Nada importante	Poco importante	Ni poco ni muy importante	Muy importante	Totalmente importante		
La competencia, personalidad y actitud de los profesores	<i>f</i>	27	64	123	192	153	559
	%	4.72	11.19	21.5	33.57	26.75	97.73%
La relación de compañerismo con los profesores	<i>f</i>	5	64	135	251	104	559
	%	0.87	11.19	23.6	43.88	18.18	97.73%
Los beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	<i>f</i>	20	52	77	174	234	557
	%	3.5	9.09	13.46	30.42	40.91	97.38%
La convivencia y relación con los compañeros de clase	<i>f</i>	7	35	100	261	155	558
	%	1.22	6.12	17.48	45.63	27.1	97.55%
Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	<i>f</i>	35	63	131	195	134	558
	%	6.12	11.01	22.9	34.09	23.43	97.55%
Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	<i>f</i>	25	64	94	195	181	559
	%	4.37	11.19	16.43	34.09	31.64	97.73%
Organización de la escuela con relación a la EF	<i>f</i>	27	75	116	190	150	558
	%	4.72	13.11	20.28	33.22	26.22	97.55%
Las características de las clases	<i>f</i>	25	56	119	204	133	537
	%	4.37	9.79	20.8	35.66	23.25	93.88%

En esta variable se encontraron datos relevantes dados la similitud de los resultados en ambas poblaciones. Formadores y estudiantes comparten la opinión de que el factor “Los beneficios conseguidos” es un asunto “Totalmente importante” en la Educación física escolar. Otra concordancia identificada, es que fuera del factor “Los beneficios conseguidos”, el resto de factores fueron considerados por los dos grupos como “Muy importante”.

2.1.3 Características de los profesores de educación física que más los influenciaron en la educación básica y media

A los formadores de profesores se les pidió, que mencionaran las características de los profesores de EF que durante la educación básica y media, consideraron como buenos. De igual forma se les pidió caracterizar a los que consideraron malos profesores de EF. Como ya se explicó en el capítulo de metodología, las respuestas a las preguntas abiertas de los cuestionarios, se les aplicó la técnica de análisis de contenido. Pero también se procedió a agrupar los datos en categorías, de tal manera que se constituyó una “red de categorización”. (Anexos 5 y 6). De esta manera es posible cuantificar las frecuencias y porcentajes que aquí se presentan.

Ahora se describirán los resultados en frecuencias y porcentajes, de las características de los buenos y de los malos profesores de EF, según lo consideran los formadores de la muestra. Los resultados se concentran en tabla 45, como en los gráficos 1 y 2.

En primer término se describen las características de los buenos profesores de EF y en posterior a esto se caracterizan a los malos profesores de EF.

Por la cantidad de respuestas y sus respectivos porcentajes, las características de los buenos profesores, de acuerdo con las imágenes retenidas por los formadores, fueron en orden de mayor a menor de la forma siguiente: La personalidad/actitud; la responsabilidad/profesionalismo; la relación profesor – alumno; la promoción de aprendizajes. Además se establecieron las categorías “ninguna” (para los formadores que

no refirieron características del buen profesor) y “no contestó” (para quienes dejaron la pregunta sin respuesta).

La personalidad/actitud. Los formadores refieren rasgos de la personalidad y/o de las características personales de los docentes de EF, tales como: simpático, amigable, dinámico, comprometido, buena postura, alegre, disponible, honesto, etc. Estas fueron las características mayormente asociadas por los formadores al buen profesor de EF, ya que 186 de ellos (44.71%) así recordaron.

A continuación se presentan algunas respuestas que dieron los formadores y que se agruparon en esta categoría que resalta la personalidad y la actitud: “Hubo un profesor que era muy activo” (Formador 20). “una Mtra, con una actitud jovial e integradora” (Formador 29). “Su seguridad en la enseñanza, su voz, la confianza para todo el grupo” (Formador 303).

Las características de responsabilidad y de profesionalismo fueron colocadas en segundo lugar: 127 formadores (30.53%). Estos son algunos indicadores: demuestra profesionalismo, es competente, conoce y domina la materia, las clases son bien planificadas y llevadas a cabo, tiene gusto por lo hace, enseña bien, asiste a sus clases, es puntual, etc., como se muestra con algunos ejemplos enseguida: “Metódico, sistemático.” (Formador 1108). “puntualidad, asistencia, vocación” (Formador 906). “Ordenado, puntual” (Formador 1422).

La relación profesor – alumno. En esta categoría, los formadores se refirieron a términos relativos al medio ambiente y el clima que caracteriza a las relaciones humanas de los docentes con sus estudiantes, tales como: las relaciones humanas excelentes, una buena relación con los estudiantes, etc. Esta característica del buen profesor fue referida por el 7.21% de los formadores. Por ejemplo se dieron respuestas del tipo: “..el trato con los alumnos” (Formador 601). “La buena comunicación con los alumnos” (Formador 1203); “Amigo” (Formador 1418).

Tabla 45 - Frecuencias y porcentajes del total de respuestas de los formadores sobre las características (positivas y/o negativas) de los profesores de EF que más influenciaron en la educación básica y media.

	Formadores															
	Personalidad/ actitud		Responsabilidad Profesionalismo		Relación profesor - alumno		Promoción de aprendizaje s		Característi cas de las clases		Titulación/ Competencias		Ninguna		No contestó	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
POS	186	44.71	127	30.53	30	7.21	10	2.4	6	1.44	-	-	31	7.45	26	6.25
NEG	82	28.67	98	34.26	12	4.19	-	-	1	0.35	20	6.99	26	9.09	47	16.4

Con la finalidad de destacar los resultados sobre esta cuestión, se muestra en el gráfico 1, la relevancia de las respuestas que dieron los formadores.

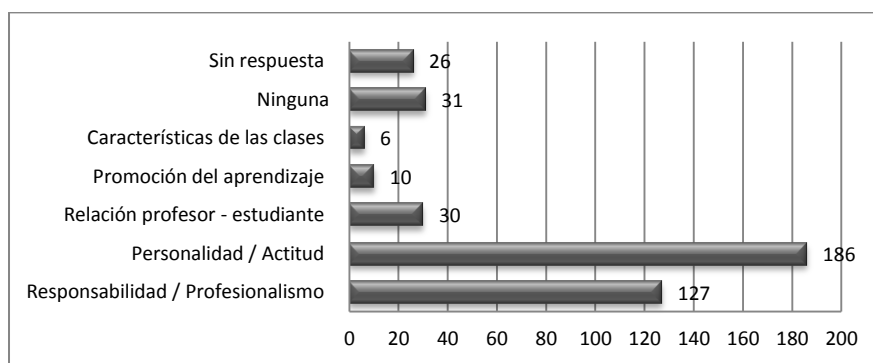


Gráfico 1 - Frecuencias de las respuestas de los formadores, sobre las características positivas de los profesores de EF que más los influenciaron cuando fueron alumnos en educación básica y media.

Llama poderosamente la atención que los aspectos positivos que más destacan de sus profesores de EF que y probablemente más influenciaron a los ahora formadores de profesores de EF, cuando estos aún eran alumnos en la escuela básica, sean los de índole personal. Desde luego que son muy importantes la personalidad y las actitudes de los profesores de EF ante la escuela, la asignatura y la profesión, pero los recuerdos que tienen los formadores de sus profesores es que no promocionaban aprendizajes. Solo el 2.4% de los formadores han retenido una la imagen de su profesor de EF promotor de aprendizajes; mientras que el 44.71%, destaca la personalidad y las actitudes de sus antiguos profesores.

Esta percepción de “no enseñanza” que tienen los formadores sobre la EF, es probablemente una de las principales razones por las que en México esta asignatura no goza de un estatus de igualdad respecto al resto de las asignaturas escolares. Si los formadores de profesores de EF tienen esta concepción, entonces no sería descabellado encontrarla

también en sus estudiantes de la facultad, y mucho menos descabellado aun, sería se encontraran esta concepción en otros agentes educativos como los colegas profesores, los directivos, los padres de familia, en fin, la sociedad en su conjunto.

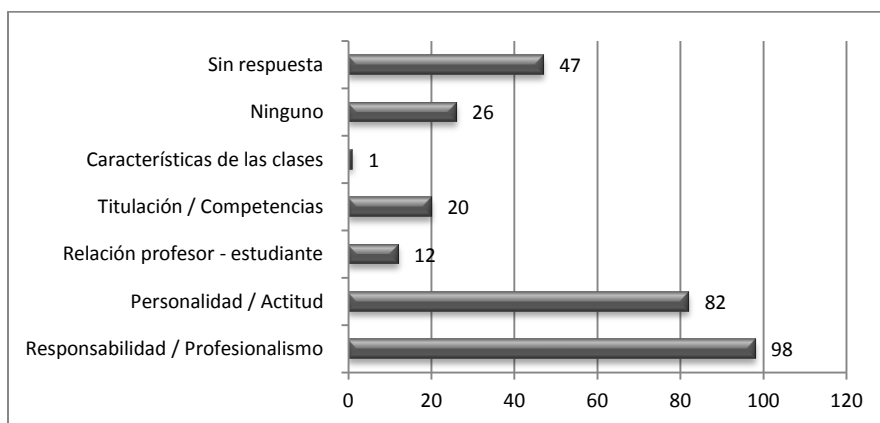


Gráfico 2 - Frecuencias de las respuestas sobre las características negativas de los profesores de EF que más influenciaron a los formadores en la educación básica y media.

Desde el punto de vista negativo, la falta de responsabilidad y de profesionalismo fueron las características en mayor medida mencionadas por los formadores para figurar a sus antiguos profesores de EF en la escuela (34.26%). Las respuestas agrupadas en esta categoría fueron del tipo de las que se ponen abajo como ejemplo:

“Hubo una maestra que era pasiva en clase cada quien practicaba lo que quería la maestra faltaba mucho” (Formador 20). “desordenado, impuntual, irresponsable, alcohólico...” (Formador 305).

Enseguida se encuentran las características de personalidad/actitud (28.67%), por ejemplo conceptos como desagradable (antipático), injusto, autoritario, frío, mal ejemplo, entre otros. Algunas de las respuestas de dos formadores en este sentido: “Desprecio hacia los alumnos con dificultades de ejecución en las actividades” (Formador 302). Y percepciones tan fuertes como “Por su mala forma de actuar y por misógino” (Formador 906). Dos típicas formas de segregación en las clases de EF, por diferencias de habilidad y por diferencias de género.

El 6.99% de los formadores recordó algunas características como las que se relacionan ahora, para referirse a quien no consideraban como un buen profesor de EF. “El profesor y profesora de la Primaria era también el titular de Educación Física sin conocimiento alguno” (Formador 18).

Debido a la poca cobertura de la EF en la educación básica que existe aún ahora en México, en algunas escuelas o en ciertas épocas, los profesores de grupo eran quienes intentaban que sus alumnos tuvieran EF o lo que ellos creían que era la asignatura, o simplemente con la mejor de las intenciones, llevaban a sus alumnos al patio a jugar. Este rasgo, en la memoria del formador 18 fue valorado como propio de un mal profesor de EF.

Por otro lado también, para algunos formadores, un mal profesor de EF, fue aquel quien no enseñaba todos los contenidos del programa de la asignatura y se concentraba en alguno de ellos: “Mi maestro de la secundaria solamente daba básquet (sic) así mismo fui incluido y pase (sic) sin asistir” (Formador 45).

Los profesores sin estudios específicos en EF, no fueron considerados buenos profesores de EF: “La gran mayoría de mis maestros fueron empíricos o producto de la necesidad con pésima preparación y conocimientos del deporte” (Formador 404).

El tipo de respuestas arriba presentadas, giran en torno a los pocos conocimientos del docente, o profesores sin títulos universitarios, o docentes con pocos conocimientos, un profesor sin calidad, sin formación específica, o sin perfil apropiado. Este tipo de respuestas se englobaron en la categoría referida a la titulación o al perfil profesional y a las competencias.

De la misma manera que a los formadores, a los estudiantes se les cuestionó sobre las características tanto positivas como negativas de los profesores de EF que más los marcaron o influenciaron durante sus estudios en la escuela básica y media.

En la siguiente tabla se concentran las frecuencias y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes.

Tabla 46 - Frecuencias y porcentajes del total de respuestas de los estudiantes sobre las características (positivas y negativas) de los profesores de EF que más influenciaron en la educación básica y media.

	Estudiantes													
	Capacidad pedagógica y científica		Personalidad/ actitud		Clima de clase / buen ambiente		Efectos educativos generales		Concepciones pedagógicas		Otros		No responde / indeterminado	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
POS.	436	33.77	539	41.75	134	10.38	32	2.48	87	6.74	55	4.26	8	0.62
NEG.	333	40.76	329	40.27	27	2.32	4	0.49	41	5.02	54	6.61	37	4.53

Se observa claramente que al igual que los formadores, los estudiantes retuvieron imágenes positivas de la personalidad y/o en la actitud de sus antiguos profesores de EF, el aspecto positivo más valorado (41.75%). En esta categoría se agruparon las respuestas del tipo siguiente: “Carismático, amigable” (Estudiante 2). “Era un compañero” (Estudiante 25). “Actitud positiva” (Estudiante 77).

Otra categoría que se construyó a partir de las respuestas, fue la relacionada con la capacidad pedagógica y científica de los profesores de EF que más influencia tuvieron en ellos. Sin embargo el porcentaje de 33.77% de las respuestas, muestra que este no fue la principal característica que los estudiantes retienen de sus antiguos profesores de EF. Aquí mencionan conceptos como “Profesionalismo” (Estudiante 76). “Clases teóricas y prácticas” (Estudiante 96). “Didáctico” (Estudiante 239).

Por sus respuestas, talvez los estudiantes al hacer memoria para responder la pregunta que se les planteó, y ubicándose a sí mismos en el contexto de las clases de EF que tuvieron en la escuela básica y media, se les presentaban recuerdos asociados a aspectos más afectivos de sus experiencias, propiciadas por la “forma de ser” de quienes fueron sus profesores. Probablemente para más de alguno, esta fue la influencia más importante o el modelo a seguir en su futura profesión.

Se analizan ahora los mismos dos factores, pero ahora como un rasgo que los estudiantes valoraron como negativo. También fueron los que más altos porcentajes, presentaron: “Personalidad/actitud” (40.27%) y “Capacidad pedagógica y científica” (40.76%).

Llama poderosamente la atención, al igual que con los formadores, el tipo de imágenes positivas y negativas por las que más recuerdan los estudiantes a quienes fueron sus profesores de EF en la educación básica y media.

Es de suponer que los estudiantes de EF, por pertenecer a generaciones más actuales, no tuvieron los mismos profesores que tuvieron sus formadores. Es decir, los profesores de EF de estos estudiantes ya fueron socializados profesionalmente en la EF también por la influencia de la universidad, mientras que los formadores probablemente tuvieron una EF en las escuelas que frecuentaron, impartida por alguien que no realizó estudios específicos en esta área de conocimiento, por la sencilla razón que en México existían realmente pocos programas formativos, tal como se describe en el capítulo dos de este trabajo.

Este es justamente el hecho que llama la atención, ya que siendo distintas generaciones de profesores de EF en las escuelas de los niveles básico y medio, unos probablemente sin el perfil profesional específico y otros seguramente poseyéndolo, las imágenes que su trabajo ha dejado en sus alumnos (es decir los profesores de EF que tuvieron los formadores en el primer caso y los que tuvieron los estudiantes en el segundo), es muy parecida. Era de esperar que los estudiantes participantes en este estudio, retuvieran imágenes más favorables de sus profesores de EF caracterizadas de manera importante por las competencias y por la calidad pedagógica y científica.

Una hipótesis para explicar lo anterior, es el llamado “aprendizaje por observación” que han adquirido durante muchos años los profesores de EF. Es decir que los profesores de EF enseñan de manera muy parecida a la manera en la que ellos fueron enseñados a su vez, por sus profesores de EF y no enseñan como debieron aprender a enseñar, durante sus estudios de licenciatura. Lo que pudiera hablar de un pobre impacto de los programas formativos en el sentido de no tener estos (los programas) la capacidad de identificar y de cambiar las creencias erróneas con las que pusieron haber llegado en su momento a la universidad, los profesores de EF.

Otra hipótesis que puede plantearse, es que si bien los antiguos profesores de EF de los estudiantes de licenciatura de EF, adquirieron y desarrollaron las competencias y los conocimientos apropiados para desempeñarse como profesores para ofrecer una enseñanza

de calidad, pero las condiciones de los lugares de trabajo y los colegas (socialización organizacional), los orillaron a hacer las cosas como siempre se han hecho en esas escuelas.

2.2 Concepciones actuales

2.2.1 Finalidades de la Educación física escolar

A los formadores de profesores, se les planteó, mediante una escala tipo Likert, una serie de afirmaciones acerca de las finalidades de la EF en el currículo escolar. De acuerdo con sus percepciones, los formadores tuvieron que clasificar cada una de las afirmaciones (finalidades de la educación física escolar) que a continuación se enumeran:

Mejorar la aptitud física elevando las capacidades físicas de modo armónico; Promover el aprendizaje de conocimientos relativos a los procesos de incremento y mantenimiento de las capacidades físicas; Asegurar el aprendizaje de actividades físicas deportivas en sus dimensiones técnica, táctica y organizativa; Asegurar el aprendizaje de actividades físicas expresivas en sus dimensiones técnica, de composición y de interpretación; Asegurar el aprendizaje de actividades de exploración de la naturaleza, en las dimensiones técnicas, organizativas y ecológicas; Asegurar el aprendizaje de los juegos tradicionales y populares; Promover el gusto por la práctica regular de las actividades físicas y asegurar la comprensión de su importancia como factor de salud; Promover la formación de hábitos, actitudes y conocimientos relativos a la participación en las estructuras sociales en un contexto de valores morales y éticos.

Para la clasificación de cada una de las finalidades anteriormente señaladas, los formadores debieron utilizar las siguientes modalidades: 1 Nada importante; 2 Poco importante; 3 Ni poco, ni muy importante; 4 Muy importante; 5 Totalmente importante.

En la tabla 47 se recogen los datos en términos de frecuencias y de porcentajes, de las respuestas a este cuestionamiento.

Como bien puede observarse en la tabla, existe un gran consenso sobre la finalidad que asocia a la Educación Física en la escuela con la promoción del gusto por la práctica de actividades físicas y asegurar la comprensión de su importancia como factor de salud. Fueron un poco más de las tres cuartas partes (75.74%), del total de los formadores que participaron en este estudio, quienes se manifestaron partidarios del mencionado propósito, y a tal grado que lo consideran como “Totalmente importante”. Asimismo el 18.32% de ellos piensa que esta finalidad es “Muy importante”, lo que convierte a esta finalidad en la más valorada de las ocho que fueron planteadas. La sumatoria de ambos porcentajes alcanza un 94.06%.

Tabla 47 - Grado de importancia que los formadores le atribuyen a las finalidades de la Educación Física en el currículo escolar.

	Formadores															
	Mejorar la aptitud física		Promover el aprendizaje de conocimientos		Asegurar el aprendizaje de actividades físicas deportivas		Asegurar el aprendizaje de actividades físicas expresivas		Asegurar el aprendizaje de actividades de exploración de la naturaleza		Asegurar el aprendizaje de los juegos tradicionales y populares		Promover el gusto por la práctica regular de las actividades físicas		Promover la formación de hábitos, actitudes y conocimientos	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nada importante	1	0.5	0	0	2	0.99	1	0.5	2	0.99	2	0.99	2	0.99	1	0.5
Poco importante	5	2.48	7	3.47	13	6.44	14	6.93	7	3.47	3	1.49	0	0	2	0.99
Ni poco ni muy importante	6	7.92	24	11.88	39	19.31	52	25.74	35	17.33	28	13.86	1	0.5	6	2.97
Muy importante	73	36.14	81	40.1	79	39.11	88	43.56	85	42.08	93	46.04	37	18.32	51	25.25
Totalmente importante	104	51.49	85	42.08	65	32.18	42	20.79	66	32.67	70	34.65	153	75.74	133	65.84
No sé	2	0.99	3	1.49	3	1.49	2	0.99	3	1.49	3	1.49	7	3.47	7	3.47
No contestó	1	0.5	2	1	1	0.5	3	1.49	4	1.98	3	1.49	2	1	2	1
Totales	202	100	202	100	202	100	202	100	202	100	202	100	202	100	202	100

Con este mismo grado de importancia, fue considerada la finalidad de promover la formación de hábitos, actitudes y conocimientos relativos a la participación en las estructuras sociales en un contexto de valores morales y éticos. La sumatoria de los porcentajes de ambas categorías (Totalmente importante y Muy importante) fue del orden del 91.09%, lo que hace a esta finalidad de la EF en la escuela, la segunda mejor valorada por los formadores.

Mejorar la aptitud física (51.49%) fue colocada en tercer sitio por los formadores, como un objetivo Totalmente importante que debe buscar la asignatura escolar de EF. Al

sumar este porcentaje, con el porcentaje de los formadores que consideran Muy importante esta meta escolar de la EF, alcanza el 87.63%.

Promover el aprendizaje de conocimientos relativos a los procesos de incremento y mantenimiento de las capacidades físicas, con una sumatoria de las dos categorías Totalmente y Muy importante, con 82.18% fue la finalidad valorada en cuarto sitio.

En tanto que el objetivo vinculado con el aprendizaje de los juegos tradicionales y populares ocupó el quinto sitio en las valoraciones de los formadores con el 80.69% en la sumatoria de las categorías que se han venido mencionando en los párrafos anteriores. Estos porcentajes fueron superiores a la finalidad que asocia la EF escolar con el hecho de asegurar el aprendizaje de actividades físicas deportivas en sus dimensiones técnica, táctica y organizativa, ya que para esta finalidad la sumatoria fue del 71.29%. Esta diferencia llama la atención, debido a que ha existido una en este país, una larga tradición de la perspectiva curricular hacia el deporte, que se enfatizó principalmente a partir de la realización de los Juegos Olímpicos de 1968 y no ha dejado de tener presencia ni en el currículo escrito, ni en el currículo vivenciado por los alumnos en la EF escolar. Esta ligera diferencia en la valoración de una y de otra finalidad, pudiera ser un indicio de que los formadores están repensando cómo debe ser el deporte dentro de la escuela y que comparten cada vez más la tendencia que está intentando promover la Secretaría de Educación Pública en México (SEP).

En el Plan y los programas de estudio para la Educación Básica en México (SEP, 2011) los juegos tradicionales y autóctonos, se presentan como relevantes. Señala el documento como uno de sus propósitos del estudio de la EF para la Educación Básica, que se pretende que los niños y los adolescentes: “Reconozcan la diversidad y valoren la identidad nacional, de tal forma que los juegos tradicionales y autóctonos constituyan una parte para la comprensión de la interculturalidad” (p. 151). Específicamente para los 6 años que en México tiene la educación primaria, el mismo documento establece que con la EF se pretende que los niños “Desarrollen habilidades y destrezas al participar en juegos motores proponiendo normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego, la iniciación

deportiva y el deporte escolar, destacando la importancia del trabajo colaborativo, así como el reconocimiento a la interculturalidad” (p. 152).

Ciertamente al deporte en el plan de estudios vigente para la educación básica, se le da un tratamiento muy distinto respecto a cómo se hacía en las anteriores tendencias oficiales de esta asignatura. Sin embargo no deja de ser curioso este resultado, debido a que los formadores participantes en este estudio, en su mayoría practicó alguna modalidad deportiva antes de concluir su licenciatura (73.27%), y de estos, prácticamente el 60% lo hizo en el deporte federado o con la orientación de un entrenador.

La finalidad menos valorada por los formadores, fue la que procura asegurar el aprendizaje de actividades físicas expresivas, ya que fue un factor que apenas sumó un porcentaje del 64.35% en la apreciación de importancia dentro del currículo escolar de la EF. Esto pudiera deberse a que, a pesar de su indudable valor cultural, ha sido un objetivo que no goza de tradición en los planes y los programas de la EF en México. Pero también por otra parte, pudiera tener una cierta relación con el rechazo que este tipo de contenidos han tenido en una perspectiva “masculinizante” de la EF, en un país en que el imaginario social atribuye estas actividades más al género femenino, y que ve a (y promueve en) los alumnos del sexo masculino, como manifestaciones no tan propias de su condición de género.

Así como en los sucesivos programas nacionales de EF, en el transcurso de distintos periodos de la historia educativa reciente en México, se ha valorado las finalidades vinculadas con el aprendizaje y la práctica deportiva, de los cantos y de los juegos motores, o de las actividad física para la salud, entre otras, casi en la misma medida se ha descuidado la finalidad relacionada con el aprendizaje de actividades físicas expresivas. Esta finalidad no ha tenido una consideración importante ni en el actual Plan y programas de estudio para la Educación Básica en México (SEP, 2011), ni en los programas anteriores. De tal forma que la información proporcionada por los formadores al respecto, no es ninguna sorpresa.

Pasando ahora a los resultados de los estudiantes, la pregunta que se le planteó a esta población fue de carácter abierta. En tanto que con los formadores se utilizó la escala tipo Likert ya analizada con anterioridad, a los estudiantes expresamente se les preguntó

¿Cuál es el papel (los objetivos y las finalidades) de la Educación Física en el currículo escolar en la educación básica? Las respuestas de los estudiantes fueron tratados mediante el procedimiento de análisis de contenido de tipo deductivo; con lo que se creó una serie de categorías que representan sus percepciones actuales sobre las finalidades de la EF escolar.

En la tabla 43 se recogen las frecuencias y los porcentajes de las categorías construidas a partir de las respuestas de los estudiantes.

Tabla 48 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre las finalidades de la EF escolar.

Estudiantes		
Categorías	f	%
Socialización / Efectos educativos generales	38	5.33%
Gusto por las actividades físicas / Hábitos de práctica	70	9.81%
Promoción de aprendizajes	36	5.05%
Desarrollo motor y/o de capacidades condicionales o coordinativas	207	29.03%
Catarsis / Propedéutica de otras disciplinas	16	2.24%
Satisfacción / Recreación	25	3.50%
Beneficios / Promoción de la salud	112	15.70%
Promoción de valores	25	3.50%
Proporcionar práctica / Nuevas experiencias	14	1.96%
Proporcionar conocimientos	31	4.34%
Formar / Educar	61	8.55%
Otros / Indeterminado	32	4.48%
No responde	46	6.45%
Totales	713	100%

Como es evidente, el abanico de respuestas de los estudiantes a la cuestión planteada, denota una gran variedad en la forma en que es percibida la EF en la escuela, una serie de concepciones que seguramente se asocian a los sistemas de creencias que los estudiantes han venido construyendo desde sus primeras experiencias vividas como alumnos de educación básica y que permanecen aún en la actualidad en la que son estudiantes de EF en la universidad. Pero también denotan una imprecisión o una ambigüedad en las finalidades percibidas.

En la tabla 48 se destacan fuertemente las respuestas de los estudiantes que asocian la EF al desarrollo motor y/o el desarrollo de las capacidades condicionales, coordinativas, intelectuales, afectivas, sociales, de los alumnos. Un poco menos de la tercera parte de los

estudiantes valora favorablemente esta perspectiva de la EF, y sin embargo es la tendencia con el mayor porcentaje de respuestas (29.03%). El tipo de respuestas que se agrupó en esta categoría son como las que se muestran aquí: “Desarrollar habilidades motrices para prepararlo (a) a las circunstancias de la vida” (Estudiante 3). “Desarrollar y Mejorar las capacidades físicas y motrices de los alumnos” (Estudiante 31). “Desarrollar las capacidades, habilidades y destrezas” (Estudiante 105).

Como se aprecia, existe una diferencia importante entre estas percepciones de los estudiantes, respecto a las percepciones de los formadores, quienes como ya se señaló, valoran más los aspectos de la promoción del gusto por la práctica de actividades físicas y del aseguramiento de la comprensión de la importancia de la práctica como factor de salud.

Los beneficios de la EF en la promoción de la salud con un 15.7% de respuestas, que como ya se mencionó, es una perspectiva muy distinta a la de sus formadores, cuando menos desde el punto de vista de los porcentajes. Lo mismo ocurrió con la orientación de la EF como promotora del gusto o de hábitos de práctica de actividades físicas (9.81%).

Por las tres finalidades de la EF en la escuela que más valoran los estudiantes, se aprecia que no existe mucha aproximación a las valoraciones de los formadores. En ese sentido, pareciera que la influencia de los formadores sobre sus estudiantes, no tuviera la fuerza necesaria, ya que estos no comparten con la misma intensidad las convicciones de los primeros, sobre todo en los factores agrupados en torno a la promoción y el gusto por la práctica de las actividades físicas y en torno a la EF como factor de salud.

Los estudiantes le atribuyen a la EF una escasa importancia como promotora de aprendizajes; ya que solamente el 5.05% la concibe de esta forma. Este hecho puede comprenderse en parte, por lo que señala Crum (1993), en su modelo explicativo del círculo vicioso del fracaso autorreproductor de la EF. Crum subraya que uno de los problemas más grandes de la EF es la perspectiva de “no enseñanza” que una cantidad considerable de profesores asume en su trabajo. Este autor señala que la carga de la herencia de una ideología “pedagoga” lleva fácilmente a los profesores de EF a pensar que tan solo por el hecho de participar en las actividades de esta asignatura escolar, sus alumnos van a

aprender, lo que a su vez genera unos muy pobres resultados de aprendizaje en la asignatura.

Esta concepción que tienen los estudiantes, es resultado de múltiples y variadas influencias, desde la propia historia de esta asignatura en la escuela en México, tanto por los distintos planes de estudios que han existido, como por las condiciones materiales, administrativas y de políticas educativas en las que esta se ha desarrollado. Por supuesto que también ha dependido mucho de la calidad con la que las instituciones formadoras de profesores de EF han encarado su tarea educativa.

En esta sección, se desea resaltar el impacto que pudiera tener la interpretación del currículo escrito. El programa de estudio para la EF (SEP, 2011) en este país señala de manera textual el carácter que tienen las competencias que promueve, de la siguiente manera:

El desarrollo motor no tiene una cronología ni una línea de tiempo a la que todos los alumnos se deban ajustar, así que las competencias que la Educación Física promueve tienen un carácter abierto, lo cual implica la puesta en marcha de manera permanente de unas u otras competencias durante los 12 años del trayecto formativo en los niveles básicos. (p 161)

Puede ser que esta declaración pretenda justificar el hecho de que en este documento oficial, no se hayan establecido estándares curriculares para la EF, como sí se hizo por ejemplo para las matemáticas o la lengua materna. Aunque curiosamente sí se proponen aprendizajes esperados. Es como aceptar, tal vez en una posición realista, que dadas las condiciones actuales de la EF, no es tan comprometedor para la los profesores y la asignatura escribir con ese grado de amplitud discursiva.

2.2.2 Concepto de “buen profesor” de Educación física

En el cuestionario de los formadores, se les pidió que clasificaran el grado de importancia que atribuyen a un conjunto de competencias que se asocian al “buen profesor” de EF. La clasificación fue hecha por los formadores usando una escala que incluyó los

siguientes puntos: 1 Nada importante; 2 Poco importante; 3 Ni poco, ni muy importante; 4 Muy importante; 5 Totalmente importante, y 0 “No sé”.

Es relevante mencionar que sin excepción, las competencias de este conjunto previamente definido, fueron colocadas como totalmente importantes o como muy importantes.

En el cuadro siguiente se podrá corroborar que del conjunto de ocho competencias, siete de ellas fueron mayormente clasificadas por los formadores como “Totalmente importante”. Solo en una de ellas “Gestionar recursos materiales y humanos, elaborar y coordinar proyectos de desarrollo en el ámbito de la gestión escolar” la clasificación con mayor frecuencia fue de “Muy importante”. Esta ligera diferencia probablemente se deba a que se concibe al profesor de EF como un profesional que, más que poner en marcha iniciativas propias, es un profesional que debe ajustarse primeramente a lo que se establece en el Plan y programas para la educación básica, que establece la Secretaría de Educación Pública.

Tabla 49 - Frecuencias y porcentajes sobre el grado de importancia de las competencias asociadas al Profesor de Educación Física, clasificadas por los formadores.

	Formadores															
	Tener un profundo conocimiento científico y pedagógico		Tener y utilizar un amplio repertorio de habilidades de enseñanza		Conocer y utilizar estrategias de diferenciación y gestión de la heterogeneidad del grupo/ clase		Conocer y utilizar las nuevas tecnologías		Trabajar en equipo		Gestionar recursos materiales y humanos, elaborar y coordinar proyectos de desarrollo en el ámbito de la gestión escolar		Analizar su enseñanza y el resultado de su trabajo, promoviendo los cambios necesarios		Actuar de acuerdo con principios éticos y morales	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nada importante	2	0.99	1	0.5	1	0.5	2	0.99	2	0.99	2	0.99	3	1.49	1	0.5
Poco importante	3	1.49	1	0.5	2	0.99	4	1.98	3	1.49	5	2.48	0	0	1	0.5
Ni poco ni muy importante	1	0.5	6	2.97	12	5.94	23	11.39	8	3.96	12	5.94	3	1.49	6	2.97
Muy importante	40	19.8	67	33.17	83	41.09	79	39.11	74	36.63	99	49.01	55	27.23	27	13.37
Totalmente importante	149	73.76	122	60.4	99	49.01	89	44.06	108	53.47	80	39.6	134	66.34	155	76.73
No sé	3	1.49	1	0.5	1	0.5	2	0.99	4	1.98	1	0.5	3	1.49	7	3.47
No contestó	4	1.98	4	1.98	4	1.98	3	1.49	3	1.49	3	1.49	4	1.98	5	2.48
Totales	202	100	202	100	202	100	202	100	202	100	202	100	202	100	202	100

En términos generales, los formadores valoran como totalmente importantes o muy importantes, las ocho competencias asociadas al profesor de EF que se les presentaron en una escala. En la sumatoria de los porcentajes de las categorías de clasificación mencionadas (total o muy importante), fue para de más del 90% para seis de las ocho competencias. Una de las competencias cuya sumatoria es menor, se refiere al conocimiento y la utilización de las nuevas tecnologías (83.17%); mientras que la otra competencia fue “Gestionar recursos materiales y humanos, elaborar y coordinar proyectos de desarrollo en el ámbito de la gestión escolar” (88.61%).

En un análisis individual por cada competencia, se puede verificar que la mejor clasificada por los formadores como Totalmente importante es la de “Actuar de acuerdo con principios éticos y morales” (76.73%), ligeramente por encima de “Tener un profundo conocimiento científico y pedagógico” (73.76%). Esta diferencia, aunque mínima, no deja de tener implicaciones que deben tomarse en cuenta, ya que los formadores ubican nuevamente las dimensiones personales y sociales de la enseñanza por encima del dominio de los conocimientos y competencias científicas y pedagógicas que deben poseer los profesores de EF.

El resto de las competencias en orden decreciente fueron colocadas de la siguiente manera: “Analizar su enseñanza y el resultado de su trabajo, promoviendo los cambios necesarios” (66.34%); “Tener y utilizar un amplio repertorio de habilidades de enseñanza” (60.4%); “Trabajar en equipo” (53.57%); “Conocer y utilizar estrategias de diferenciación y gestión de la heterogeneidad del grupo/ clase” (49.01%); “Conocer y utilizar las nuevas tecnologías” (44.06%) y “Gestionar recursos materiales y humanos, elaborar y coordinar proyectos de desarrollo en el ámbito de la gestión escolar” (39.6%).

Respecto a las percepciones de los estudiantes, de la misma forma que para la cuestión anterior sobre las finalidades de la EF escolar, la pregunta planteada en el cuestionario fue de carácter abierto. Mediante el análisis deductivo también aquí se construyeron categorías para agrupar la variedad de sus respuestas. Como ya se ha mencionado, la gran cantidad de horas que los estudiantes pasaron o pasan con los

profesionales de la educación, de alguna manera influencia las concepciones o percepciones que estos tienen sobre la profesión docente y lo que es un buen profesor de EF.

Tabla 50 - Categorización, frecuencias y porcentaje de las respuestas de los estudiantes sobre el concepto de buen profesor de EF.

Estudiantes		
Categorías	f	%
Promueve efectos educativos generales	98	13.82
Promueve el desarrollo de capacidades	59	8.32
Promueve aprendizajes	57	8.07
Consecución de objetivos	37	5.21
Promueve el clima de clase / Buenos ambientes	31	4.37
Personalidad / Actitud	90	12.69
Capacidad científica - pedagógica	177	24.96
Opciones pedagógicas	16	2.25
Gusto por la profesión	24	3.38
Promueve el gusto por la actividad física	29	4.09
Dominio motor	12	1.7
Otros / Indeterminado	55	7.76
No responde	24	3.38
Totales	709	100%

Existe una amplia cantidad de respuestas sobre lo que los estudiantes consideran un “buen profesor” de EF, a tal grado que parece que se fragmenta demasiado. Sin embargo el factor que puede destacarse como preponderante, el de la capacidad o la competencia científico – pedagógica, es el rasgo más valorado, ya que es la respuesta que más veces se presenta (24.96%). En la categoría “Capacidad científico – pedagógica” se agruparon las respuestas en las que el “buen profesor” es asociado a factores relacionados con su competencia profesional, esto es, se refiere al conocimiento que el profesor demuestra de las materias y de los contenidos a transmitir, así como a la organización y a la conducción de las situaciones de aprendizaje, tales como: domina la materia, es buen transmisor de los contenidos, planifica y conduce bien las clases, es competente, etc.

Algunas respuestas de los estudiantes se colocan enseguida con la finalidad de ejemplificar aquellas que se agruparon en torno al concepto de buen profesor, a partir de la valoración a las características asociadas a las competencias científicas y pedagógicas.

“que tenga un buen dominio de los conocimientos a emplear” (Estudiante 13). “Una persona que sabe planear sus actividades, que se interesa por sus alumnos y los trata de

formar individual debe tener buenas bases (sic) pedagógicas, psicológicas fisiológicas y bioquímicas” (Estudiante 907). “El que cuenta con los conocimientos adecuados para ponerlo en practica (sic)” (Estudiante 1010). “Es una persona que tiene dominio de la clase, de los alumnos y sabe explicar y definir los objetivos y tareas” (Estudiante 1219).

Vale la pena destacar esta consideración hecha por los estudiantes, en comparación a la que hicieron los formadores. Los formadores valoraron mejor la competencia “Actuar de acuerdo con principios éticos y morales”, que la relacionada con el dominio científico y pedagógico.

La siguiente respuesta más valorada está relativamente lejos de la primera; esta destaca que un buen profesor “Promueve efectos educativos generales” (13.82%). En esta categoría se incluyen respuestas asociados a la integración social y/o al mundo del trabajo de los alumnos. En este caso, el buen profesor es visto como aquel que efectúa este tipo de intervenciones en el transcurso del proceso enseñanza- aprendizaje.

Algunos estudiantes respondieron de la siguiente manera: “Alguien que enseñe , evalúe (sic) , controle y cuide la integridad del niño tanto en el aspecto físico como en lo Social y Psicológico (sic)” (Estudiante 1218). “Es alguien que se preocupa por el desarrollo de las personas y quien sabe como (sic) dar herramientas para el desarrollo personal” (Estudiante 203)

En tercer sitio (12.69%), los estudiantes valoraron la aspectos que fueron agrupados en la categoría Personalidad/Actitud”. En esta categoría se conjuntaron las respuestas como las siguientes: “Una persona íntegra (sic), alguien que cumpla con saber ser, escuchar, hacer, convivir, etc.”. (Estudiante 233). “Un buen profesor de E.F. es (sic) aquel quien cuida a sus alumnos lo ve plática con ellos y es flexible pero también q (sic) tenga firmeza” (Estudiante 264).

Los estudiantes que respondieron de esta manera, tienen la convicción de que la principal característica que define al “buen profesor” de EF son los rasgos de la personalidad o de las características personales que presenta. Se incluyeron las respuestas de los estudiantes que usan descripciones de los buenos profesores de EF, como que es

amistoso, es cordial, es comunicativo, es respetuoso, es comprensivo, es justo, es dinámico, es flexible, es profesional, es educado, entre otros rasgos personales.

De nueva cuenta, el buen profesor de EF, no es percibido por un porcentaje importante de estudiantes, como un profesional que debería promover aprendizajes. Solo el 8.07% de considera que un buen profesor es aquel que se preocupa porque sus alumnos alcancen los aprendizajes específicos que debería proporcionar la asignatura de EF; es decir aquellos que se establecen en los programas de estudio para la educación básica y media, que son los niveles o etapas educativas de escolaridad obligatoria en México. Por ejemplo se encontraron en esta categoría respuestas como “Es aquella persona que enseña totalmente los contenidos asignados en el programa” (Estudiante 82). Un estudiante de otra universidad respondió: “Es dar la clase y ser líder de ellas y transmitir el aprendizaje” (Estudiante 17).

En otra categoría, el buen profesor es asociado al hecho de promover en los alumnos el gusto por las actividades físicas deportivas, ya sea para motivar a los alumnos hacia la práctica deportiva, tales como: conseguir hacer que a los alumnos les guste de practicar, proporcionar hábitos futuros de práctica, etc. El porcentaje de quienes comparten esta perspectiva representan solamente el 4.09%.

Dadas las tendencias nacionales e internacionales sobre la relevancia de la promoción del gusto por las actividades físicas desde la infancia y como uno de los compromisos de la EF como es la adquisición de competencias para la vida, este dato es dramático, pero también contradictorio. Es dramático debido al porcentaje tan bajo de estudiantes que tienen esta concepción y también dramático porque esta perspectiva de la EF que es valorada mucho mejor por los formadores, no es compartida por sus estudiantes, lo que sugiere un pobre impacto de los programas formativos en este sentido. Es contradictorio porque un 9.81% mencionó como principal finalidad de la EF en la escuela como promotora del gusto o de hábitos de práctica de actividades físicas, porque se podría pensar que los estudiantes creen que todas las actividades que se hacen en la EF, automáticamente traen asociadas consigo la promoción por su disfrute y por el deseo de seguir practicando en el futuro.

2.2.3 Concepto de alumno con éxito en Educación física

Se les planteó a los formadores una pregunta abierta de lo que es para ellos un alumno con éxito en EF. De manera deductiva se conformaron algunas categorías a partir del análisis del contenido realizado a las respuestas y en la tabla 51 se recogen las percepciones que este grupo tiene sobre los que es un alumno con éxito en la asignatura escolar de EF.

Los formadores conciben al alumno con éxito, relacionándolo con uno o varios indicadores que resultan del proceso educativo. El tipo de respuestas de los formadores con mayor porcentaje, un poco más de la cuarta parte del total (28.91%), fue la que vincula al alumno con éxito en EF, con el hecho de la adquisición de competencias y/o conocimientos y/o actitudes y/o hábitos que le da la asignatura.

Tabla 51 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los formadores sobre lo que es un alumno con éxito en EF.

Formadores		
Categorías	f	%
Adquisición de habilidades /conocimientos / actitudes / hábitos	83	28.91
Comprensión de la importancia / Objetivos de la EF	30	10.45
Desarrollo de capacidades	29	10.10
Desarrollo de aprendizajes/Evolución motora	29	10.10
Logro de los objetivos	6	2.1
Efectos educativos generales	7	2.44
Características de la participación de los estudiantes en las clases	11	3.83
Características personales del alumno	37	12.9
Relaciones interpersonales	17	5.92
Pre-requisitos / Disponibilidad motora	14	4.88
Disfrute de la asignatura / Actividad Física / Prácticas	3	1.04
No sé	0	0
Las demás	1	0.35
Sin respuesta	20	6.97
Totales	287	100%

Por ejemplo la adquisición del mayor número posible de habilidades motrices básicas: “El alumno que aprende y utiliza sus competencias y/o habilidades” (Formador 1106). También se mencionó la adquisición de principios éticos, morales, sociales y de ciudadanía: “Tener conocimientos y formación de hábitos éticos y morales en estructuras

sociales dentro del ámbito recreativo, deportivo y social” (Formador 20). De igual forma se agrupó en esta categoría, el tipo de respuestas referidas a la creación de hábitos de práctica de actividades físicas y/o deportivas de manera regular (fuera de la escuela, por el resto de la vida, la adopción de un estilo de vida activo y saludable, etc.). Por ejemplo: “Es aquel que ha involucrado la actividad física en su vida cotidiana es el alumno que a pesar de no tener la presión de que haga actividad física en clase. Se ponga a hacer actividad física en su tiempo libre” (Formador 12).

Otro indicador mencionado como consecuencia del proceso educativo, giró en torno a la comprensión de la importancia y a los objetivos de la EF o de la actividad física. Con un porcentaje del 10.45%, en este tipo de respuestas el buen alumno se asocia con el hecho de darse cuenta de la importancia y de los beneficios que la asignatura de educación física y la actividad física en general podrían proporcionar como aspectos positivos. Por ejemplo incluye contestaciones como la comprensión de los beneficios de mantener un estilo de vida saludable y una vida activa: “que sabe sobre los beneficios de la practica (sic) del ejercicio en su salud” (Formador 1402). Otras como estar conscientes de la importancia del cuerpo y de la EF: “La concientización perpetua de lo importante que es la educación física en la conservación de la integridad del individuo en torno a la salud” (Formador 1200). O también entender la importancia de la actividad física como factor de promoción de la salud: “Que conozca la importancia de la actividad física” (Formador 1204).

Dos indicadores dentro del proceso educativo que obtuvieron un porcentaje similar en las respuestas (10.10%), fueron el desarrollo de capacidades y el desarrollo de aprendizajes/desarrollo motor. Aquellos formadores quienes respondieron desarrollo de capacidades, relacionan al alumno con éxito en EF, con el desarrollo de habilidades físicas, condicionales, coordinativas, intelectuales, morales, etc. Por ejemplo: “Un alumno que haya mejorado su condición física” (Formador 3). O también: “Que haya desarrollado sus hábitos motores en correspondencia a su edad cronológica” (Formador 7). Incluso: “Que haya cumplido con el programa de educación física, desarrollado habilidades y valores” (Formador 1111).

Por otro lado quienes contestaron en torno al desarrollo de aprendizajes o al desarrollo motor, asocian al buen alumno con el hecho de lograr aprendizajes específicos, es decir, el aprendizaje en el sentido estricto, por ejemplo: “Aquel que aprende las habilidades psicomotrices” (Formador 600). También lo relacionan con el hecho de que los alumnos evolucionan, mejoran, o aprenden desde el punto de vista motor: “Aquel individuo, que logra incrementar y mejorar su propia habilidad de destreza” (Formador 79). Por ejemplo hay respuestas que señalan que el alumno ha conseguido aprender, o que ha aprendido una serie de actividades físico deportivas: “Que tenga conocimientos básicos en los deportes” (Formador 1209).

Las características personales de los alumnos fue otra categoría con la que coincidieron los formadores, ya que el porcentaje de respuestas fue del 12.9%, la segunda con mayor expresión. En esta categoría se incluyeron concepciones de lo que es un alumno con éxito en EF, como las características de participación de los alumnos en las clases: “Aquel que se esfuerza a realizar las cosas, no importando que le salgan mal” (Formador 903). Otras como las características personales, por ejemplo ser respetuoso, inteligente, consciente; “alumno con confianza en sí mismo y desenvuelto con un auto concepto definido” (Formador 1401). Las relaciones interpersonales que entabla el alumno: “Un individuo que se relacione con otros con seriedad y que sea capaz de trabajar en grupo” (Formador 45). La disponibilidad motora y el acervo motor que la asignatura de EF le proporcionó al alumno: “Aquel capaz de realizar actividades deportivas con las habilidades y destrezas básicas” (Formador 18). Asimismo, los formadores se refirieron al alumno con éxito, en términos del disfrute de la asignatura, de la actividad física o de las prácticas: “Gusto y placer por la actividad física y el deporte” (Formador 1001).

Es importante tomar en cuenta que las respuestas de los formadores se clasificaron en dos grandes grupos. Por un lado se agruparon las respuestas relacionadas con indicadores que resultan del proceso educativo. Que se asocian al desarrollo, a la comprensión o a las adquisiciones derivadas de la dinámica y de los resultados del propio proceso formativo. Por otro lado se agruparon las respuestas vinculadas con indicadores resultantes de las condiciones y características del alumno. Cubre por un lado los indicadores de las características personales, conductuales, motivacionales y relacionales

del alumno y por otro lado los indicadores de las características motoras que el estudiante tiene en el proceso educativo.

Vale la pena resaltar que de la sumatoria de las categorías vinculadas con los resultados del proceso educativo, se tuvo una expresión del 64.1% de las respuestas. Mientras que el 28.57% se encuentra vinculado a respuestas más bien relacionadas con las características de los alumnos.

También a los estudiantes se les hizo la misma pregunta sobre lo que consideran que caracteriza al alumno con éxito en EF al finalizar la educación básica. En la tabla 47 se recogen las frecuencias y los porcentajes de sus respuestas.

Este grupo piensa, en primer lugar (15.39%), que las “Características de la participación de los alumnos en clase” definen al buen alumno de EF. En esta categoría se encuadran respuestas del tipo de: los buenos alumnos son los que se muestran disciplinados; los que manifiestan motivación; los que tienen interés en la clase; los que muestran empeño al realizar las actividades; o aquellos a quienes les da placer o satisfacción participar en las clases. Por ejemplo: “Es quien logra atender a las indicaciones” (Estudiante 18) o “Un alumno que se esfuerza, participa y siempre quiere contribuir con algo a la clase” (Estudiante 22).

El “Desarrollo de capacidades” tuvo el 13.14% del total de respuestas. Al igual que los formadores, los estudiantes que respondieron de esta manera, asocian al alumno con éxito en EF, con el desarrollo de habilidades (físicas condicionales y/o de coordinación, intelectual, moral, etc.), sin referirse de manera específica a ningún contenido o ciertas materias. Se ponen a continuación dos ejemplos de respuesta de este tipo que dieron los estudiantes. “Que desarrolla sus capacidades motrices” (Estudiante 32); “Que desarrolle sus habilidades y capacidades” (Estudiante 106).

También con 12.72% de respuestas, los estudiantes tienen la percepción de un buen alumno de EF como aquel que consigue adquirir conocimientos, actitudes o hábitos que la

asignatura le proporciona. De igual manera refieren los resultados alcanzados por el alumno en un sentido general, sin referencia a ningún contenido o materia específica, por ejemplo como: percibir la importancia de la EF, comprender su cuerpo, tener conocimientos sobre las disciplinas o modalidades deportivas, adquirir hábitos de vida saludables, tener buenas calificaciones, etc. “Es aquel que demuestra con conocimiento teórico-práctico las herramientas requeridas a este nivel” (Estudiante 6); “Que adquiera conocimientos basicos (sic) de la educacion (sic) fis. y que tenga conciencia de la importancia de la educacion física (sic)” (Estudiante 905).

El Desarrollo de aprendizajes, es una categoría de respuestas que tuvo el 10.77%. Aquí el concepto de buen alumno es conectado con el hecho de conseguir aprendizajes específicos, o sea de la evolución y/o de las mejoras conseguidas de una etapa. Respuestas de este tipo son como las que se muestran enseguida. “Aquel que mejora, avanza o perfecciona alguna habilidad motriz” (Estudiante 918). “Aquel que obtiene mejoras en lo motriz” (Estudiante 1009).

A diferencia de los formadores, para quienes los factores vinculados al proceso formativo tuvo mayor peso (64.1%) para definir al buen alumno de EF, los estudiantes tienen una percepción en la que estos factores tienen menor peso, ya que el 58.16% de las respuestas se centran en torno a dichos factores. En tanto que las respuestas asociadas con las características y condiciones personales de los alumnos en los estudiantes fue del 36.39% (y los formadores el porcentaje fue de 28.57). Como se observa, a pesar de las diferencias entre ambas poblaciones, la tendencia es similar en el sentido de valorar más los factores del proceso de enseñanza y aprendizaje, que de las características de los alumnos.

Al parecer por estos datos, los estudiantes otorgan una mayor responsabilidad sobre el aprendizaje, en los propios alumnos; porque por un lado valoran a un buen profesor por los aspectos afectivos, más que por los de promoción de los aprendizajes de sus alumnos; pero valoran mejor de los estudiantes con éxito en EF, los aspectos de adquisición.

Tabla 52 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre lo que es un alumno con éxito en EF.

Estudiantes		
Categorías	<i>f</i>	%
Logro de objetivos	61	8.53
Características de la participación de los alumnos en clase	110	15.39
Desarrollo de capacidades	94	13.14
Pre – requisitos / Prestación motora	44	6.15
Desarrollo de aprendizajes / Evolución motora	77	10.77
Adquisición de conocimientos / Actitudes / Hábitos	91	12.72
Transferencia de los aprendizajes	24	3.35
Efectos educativos generales	25	3.5
Gusto por la disciplina / Actividad física	60	8.4
Características personales	60	8.4
Relación interpersonal	30	4.2
Otros / Indeterminado	10	1.4
No responde	29	4.05
Totales	715	100%

3. Percepciones sobre la formación inicial de los profesores

El objetivo de este apartado es presentar la información obtenida que se relaciona con las percepciones que los formadores y los estudiantes poseen respecto a un amplio conjunto de variables. Estas variables están enfocadas en la etapa de los estudios de licenciatura de ambas poblaciones. Es decir, en las concepciones sobre el proceso formativo experimentado en cuantos estudiantes de educación superior, así como en los aspectos referidos a la formación inicial de los profesores de educación física. En otras palabras, se abordarán las imágenes que los participantes conservan de sus vivencias como estudiantes de la licenciatura en EF y en las concepciones que actualmente poseen.

La información que aquí se presentará se hará primeramente desde un punto de vista descriptivo y posteriormente se hará desde un punto de vista analítico e interpretativo.

3.1 Imágenes retenidas

En esta parte se presentarán solamente los datos relativos a los formadores, ya que en el cuestionario que respondieron los estudiantes no se contempló esta pregunta por razones obvias relacionadas con el hecho que aún se encuentran realizando sus estudios.

Conocer las imágenes que conservan los formadores acerca de las características de los profesores que más los influenciaron o que más los marcaron mientras cursaron sus estudios superiores, así como la valoración que en el presente hacen del proceso formativo en la licenciatura (tanto de los aspectos positivos, como de los negativos), fue el objetivo en este punto.

3.1.1 Características de los profesores que más los marcaron durante los estudios de licenciatura

En la tabla 53 se puede constatar que principalmente las respuestas de los formadores giran en torno a dos grandes grupos de categorías. Desde la perspectiva positiva, los formadores dieron respuestas sobre los profesores que más los influenciaron con adjetivos que los caracterizan como amigables, simpáticos, comprometidos, rigurosos, justos, cordiales, honestos, disponibles, educados, tranquilos, con vocación, congruentes, cultos, entre otros calificativos. Todas las anteriores formas de responder fueron incluidas en la categoría de Personalidad/Actitud y cuyo porcentaje sobre la totalidad de las respuestas fue del 43.05%.

Ejemplos de respuestas dadas por los formadores son algunas de las que a continuación se presentan: “Respeto” (Formador 302); “Carácter” (Formador 307); “Disponibilidad de ayuda” (Formador 405).

Otra categoría de respuestas fue la Competencia científica/pedagógica y su porcentaje el 42.01%; en esta los formadores se refieren al conocimiento científico y/o pedagógico que sus profesores poseen (o poseían), al dominio de la materia, a que tienen excelentes habilidades de comunicación, que proporcionan retroalimentación y asesoran al

estudiante, que tienen profesionalismo, que se caracterizan por su asistencia, su puntualidad y porque tienen mucha experiencia, etc. Por ejemplo: “El conocimiento” (Formador 13); “Profesionalismo” (Formador 20); “Cooperación en el aprendizaje” (Formador 42); “Su método de enseñar” (Formador 79).

Tabla 53 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los formadores sobre los profesores que más los marcaron en sus estudios de licenciatura.

	Formadores							
	Competencia científica/pedagógica		Personalidad/ actitud		Clima relacional		No responde	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Positivo	242	42.01	248	43.05	39	6.77	47	8.16
Negativo	165	36.83	184	41.07	21	4.69	78	17.41

Una tendencia similar se dio en las respuestas de índole negativa. Es decir que la categoría de Personalidad/actitud fue la que más marcó a los formadores mientras fueron estudiantes de licenciatura. Recordaron a sus profesores “malos” como arrogantes, groseros, injustos, inflexibles, vanidosos, prepotentes, odiosos, con poca empatía, que discriminaba, etc. Ejemplo de esta valoración negativa son: “Autoritarismo” (Formador 903); “Despotismo” (Formador 908); “Mal aspecto” (Formador 1203); “Presumidos” (Formador 1217); “Rechazo al deportista alumno” (Formador 205).

En cuanto a la categoría “Competencia científica/pedagógica” se refirieron a sus profesores como con poco conocimiento, que no dominaba bien el tema o la materia, con poca capacidad pedagógica o con pocas competencias para enseñar, con falta de planeación y de organización, entre otras. “Falta de preparación” (Formador 406); “Ausentismo” (Formador 308); “Bajo nivel académico” (Formador 218); “No se programan las clases” (Formador 276).

El 4.69% dio respuestas asociadas al clima relacional. “La relación con el maestro” (Formador 276); “Incertidumbre” (Formador 1409).

3.1.2 Aspectos positivos y negativos que destacan de la licenciatura a la que asistieron

Antes de referir las imágenes positivas y negativas de su licenciatura en tanto estudiantes de educación superior, los formadores respondieron a la cuestión que se les planteó en el sentido de que si dichos estudios les habían gustado o no les habían gustado; en otras palabras, se les pidió su apreciación general sobre la licenciatura.

3.1.2.1 Apreciación global de la licenciatura

Tabla 54 - Apreciación global que los formadores hacen sobre sus estudios de licenciatura.

Formadores			
	<i>f</i>	% Total	% Expr.
No	25	12.38	17.48
Si	118	58.42	82.52
Totales	143	70.79	100

Esta pregunta fue dirigida a los formadores con estudios específicos del área de la EF y el deporte. En la tabla 54 se observan dos valores porcentuales; el % total, está referido o calculado con base en el total de la muestra. Es decir que a 118 formadores les gustó su licenciatura. Esta cantidad representa el 58.42% del total de los formadores (202). Pero también representa el 82.52% de quienes tienen formación inicial en EF, lo que desde luego es una significativa mayoría. Por otro lado, el 17.48% de formadores con formación específica, no quedaron satisfechos con sus estudios de licenciatura en EF.

3.1.2.2 Aspectos positivos y negativos de la licenciatura

Se les pidió a los formadores que señalaran los aspectos que les gustaron más y aquellos que les gustaron menos durante su etapa como estudiantes de la licenciatura en EF.

Como ya se ha apuntado en otras partes de este trabajo, existe una gran variedad de factores que pueden influenciar las maneras de concebir lo que es la disciplina de EF, así como lo que significa ser profesor de esta asignatura, pero también las imágenes o representaciones referidas a los estudios cursados.

En el caso específico de los estudios superiores y sin menospreciar otras etapas formativas anteriores o posteriores, quienes cursan esta etapa tienen vivencias que en mayor o en menor medida, ya sea de manera positiva o de manera negativa, pueden influenciar la conformación de las mencionadas imágenes o concepciones. Los factores que afectan o pueden afectar las vivencias son entre otras, la dinámica institucional, las relaciones con los compañeros y con los profesores, el plan de estudios y el tipo de asignaturas, y por supuesto las propias perspectivas.

Es importante comprender las concepciones y las imágenes que los actuales formadores retienen de su etapa como estudiantes de educación superior. Estas pueden significar una “anticipación” de la forma en que conciben hoy día el proceso de formación de profesores de EF y su labor docente como profesores universitarios.

En la tabla 55 se pueden apreciar las frecuencias y los porcentajes de las valoraciones positivas que poseen los formadores sobre los estudios de licenciatura que cursaron. En tanto, en el cuadro 56 se presentan las frecuencias y los porcentajes de las valoraciones negativas.

Tabla 55 - Caracterización, frecuencias y porcentajes de las respuestas sobre los aspectos positivos que los formadores más destacan de sus estudios de licenciatura.

	Plan de estudios	Profesores	Formación/ conocimientos	Práctica docente/ Prácticas	Ambiente/ clima	Instalaciones/ Materiales	Sin respuesta
Pos. <i>f</i>	73	18	25	17	17	5	72
<i>%</i>	32.15	7.93	11.01	7.49	7.49	2.2	31.72

Los formadores destacan en mayor medida los factores relacionados con el plan de estudios como uno de los elementos más positivos de su programa de licenciatura, ya que casi un tercio de las respuestas (32.15%) se hicieron en este sentido. Esto en comparación con el resto de las categorías de respuestas cuyos porcentajes fueron muy bajos. Los formadores que contestaron dentro de esta categoría dieron respuestas se refieren a indicadores de tipo general como en términos específicos. Por ejemplo tales como un plan de estudios pertinente, las clases prácticas, algunas asignaturas que componen la parte específica de la formación. Algunas de las respuestas dadas por los formadores se muestran enseguida: “Las materias donde se practicaba” (Formador 22); “La estructura del plan de

estudios” (Formador 29); “El equilibrio entre asignaturas prácticas y teóricas” (Formador 312); “La Fisiología y componentes del cuerpo humano” (Formador 424).

El segundo porcentaje más alto (31.72%), fue formadores que no contestaron. La mayoría de quienes dejaron sin respuesta esta pregunta, son formadores cuya licenciatura no es específica del área de la EF y el deporte; de hecho la pregunta tal como fue planteada en el cuestionario, fue dirigida a los profesores con formación específica en EF.

Con el 11.01%, como la tercera categoría con mayor frecuencia de respuestas, se identificó la que los formadores refieren alrededor de los conocimientos adquiridos durante la formación como la formación y/o los conocimientos de carácter general, los de carácter pedagógico, los conocimientos científicos adquiridos, o los aspectos técnicos o de nivel específico. Ejemplos de este tipo de respuestas dadas por los formadores:

Con porcentajes muy similares se encuentran las categorías Profesores, Práctica docente/prácticas y “ambiente/clima.

En la categoría Profesores, el encuestado se refiere a indicadores de competencia de alguno o de sus maestros; sus rasgos de personalidad y las características personales. Ejemplos de estas respuestas son: “Tuve buenos profesores que me enseñaron a hacer y a actuar acorde a los conocimientos adquirido y a principios y valores morales inculcados” (Formador 24); “los maestros y sus exigencias” (Formador 426). Por los porcentajes en las respuestas de los formadores que estudiaron EF, se desprende de manera preocupante que quienes fueron sus profesores, no fueron bien valorados. Una posible razón de este fenómeno, lo representa el hecho de la relativa corta historia académica que tiene este tipo de Programas formativos en México, y que por tanto las primeras generaciones de formadores, probablemente no contaban con las habilitaciones específicas para estos programas.

Quienes optan por destacar los aspectos positivos relativos a la “Práctica docente/prácticas” se refieren a asignaturas que se pueden encuadrar en esta descripción, tales como la práctica docente a lo largo de años del programa de licenciatura; la

posibilidad de contacto con niños y/o con la escuela antes de finalizar la licenciatura, entre otros.

En cuanto a “Ambiente/clima” Se refiere al ambiente que caracteriza a las relaciones de los estudiantes con los profesores, entre los mismos estudiantes y el medio ambiente en general que caracteriza a los centros escolares atendidos.

Una categoría casi sin expresión es la relacionada con las instalaciones y los materiales. Los formadores se refieren a las buenas instalaciones y/o buenos materiales en general; o bien de manera específica sobre los que ya existen en la institución.

Tabla 56 - Caracterización de los aspectos negativos que los formadores más destacan de sus estudios de licenciatura.

	Plan de estudios	Práctica docente/ Prácticas	Profesores	Ambiente/ clima	Instalaciones/ Materiales	Formación/ conocimientos	Nada	Otros	Sin respuesta
Neg. <i>f</i>	39	7	42	8	10	4	8	12	85
<i>%</i>	18.14	3.25	19.53	3.72	4.65	1.86	3.72	5.58	39.54

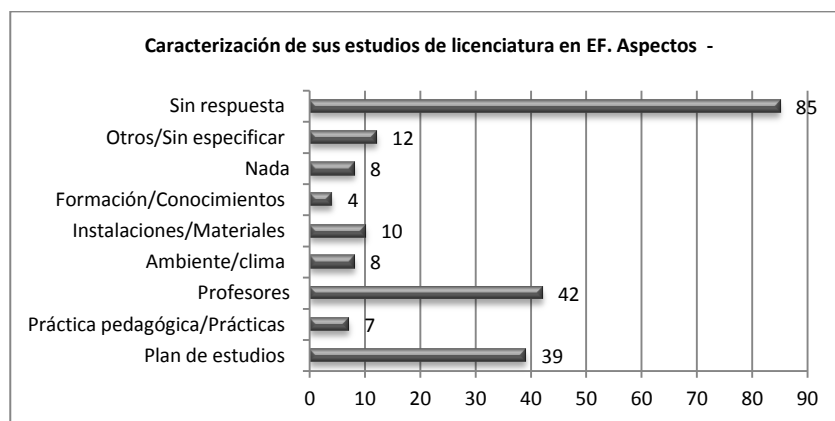


Gráfico 3 - Frecuencias de las respuestas sobre los aspectos negativos que los formadores más destacan de sus estudios de licenciatura.

Ahora bien, los aspectos destacados como negativos por los formadores, se recogen en la tabla 56 y en el gráfico 8. Se observa que casi el 40% de los formadores no dieron su respuesta con relación a lo negativo de su licenciatura. Al igual que en los aspectos positivos, esta pregunta fue dirigida a quienes tienen una licenciatura en EF o similar. Esta

fue la categoría con mayor porcentaje. También se puede interpretar que hubo algunos formadores que no contestaron (aun teniendo formación específica) porque es posible que ellos consideren que no hubo aspectos negativos que destacar.

Por otro lado sin embargo, hay formadores que destacaron la falta de profesionalismo de algunos de sus profesores, o la falta de preparación pedagógica, etc. Las respuestas de la categoría Profesores, representan un porcentaje del 19.53%. Por ejemplo, los formadores se refieren a los aspectos negativos de los profesores de la siguiente manera: “Falta de compromiso de algunos docentes” (Formador 425); “docentes con una deficiencia bastante notable” (Formador 1103); “Algunos maestros solo cumplían su trabajo sin motivación solo por cobrar su salario cumplían lo mínimo” (Formador 1217).

La categoría “Plan de estudios” fue identificada en 39 ocasiones (18.14%) dentro de los aspectos negativos señalados por los formadores. Se encuentran referidos indicadores como el hecho de que hacen falta más asignaturas prácticas, o que la debería considerarse una mayor carga horaria práctica en las asignaturas, o bien que el plan de estudios debería tener más asignaturas específicas y menos generales. Respuestas que ejemplifican lo anterior: “materias del tronco común” (Formador 1408); “Las clases teóricas” (Formador 1131); “El exceso de materias” (Formador 308); “me gustaría que hubiese tenido mas (sic) materias de especialización” (Formador 65).

El resto de las categorías tuvieron una escasa manifestación. En orden decreciente: “Otros; “Instalaciones/materiales”, “Ambiente/clima”, “Nada”, “Práctica docente/prácticas” y “Formación/conocimientos”.

3.2 Concepciones actuales

3.2.1 Motivos de ingreso a la licenciatura de EF

Tanto los formadores como los estudiantes expusieron los principales motivos por los cuales ingresaron a estudiar una licenciatura en EF.

Los datos sobre esta variable se presentan en dos gráficos: el gráfico 8 que muestra las frecuencias de las respuestas de los formadores y el gráfico 9 que muestra las frecuencias

de las respuestas de los estudiantes. Asimismo en la tabla 57 se consignan las categorías, las frecuencias y los porcentajes de respuesta de los formadores y de los estudiantes, respecto a los motivos de ingreso a la licenciatura en EF.

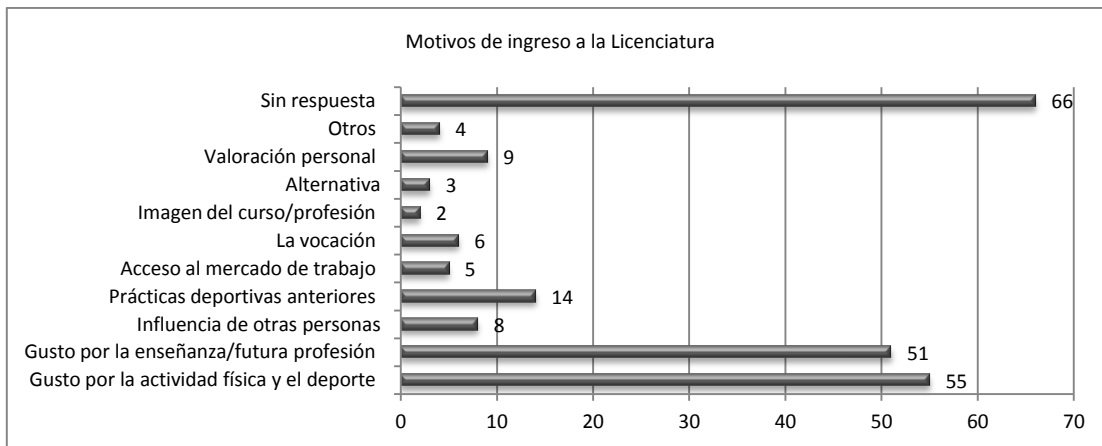


Gráfico 4 - Frecuencias de las respuestas de los formadores sobre sus motivos de ingreso a una licenciatura en EF.

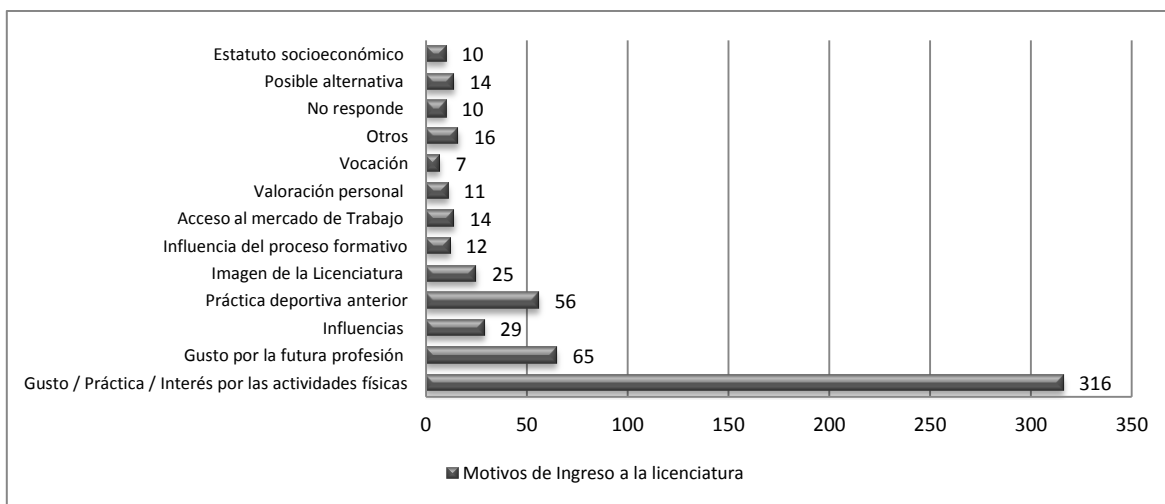


Gráfico 5 - Frecuencias de las respuestas de los estudiantes sobre los motivos de ingreso a una licenciatura en EF.

La intención de colocar aquí ambos gráficos, fue tener una visión clara de la diferencia tan grande que se identificó en las razones (gusto, interés en la práctica de las actividades físicas y el deporte), que tanto los formadores como los estudiantes manifestaron como motivo principal de ingreso a los estudios de EF. Esto significa en la primera población casi la cuarta parte y en la segunda un poco más de la mitad.

Se constata en la tabla 57, cómo la frecuencia y por tanto el porcentaje más alto en el caso de los formadores, es la categoría Sin respuesta: Esto es debido sin duda a que la pregunta se dirigió a los profesores con formación específica en EF.

Después del gusto por la práctica de las actividades físicas, la segunda categoría más mencionada como motivo de ingreso, tanto en el caso de los formadores, como en el caso de los estudiantes fue el Gusto por la enseñanza/futura profesión. Lo que en valores porcentuales es el doble en los formadores.

Tabla 57- Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores y de los estudiantes, respecto a los motivos de ingreso a la licenciatura en EF.

	Formadores		Estudiantes	
	f	%	f	%
Gusto / Práctica / Interés por las actividades físicas / EF / Deporte	55	24.33	316	54.01
Gusto por la enseñanza/futura profesión	51	22.56	65	11.11
Influencias	8	3.54	29	4.96
Práctica deportiva anterior	14	6.2	56	9.57
Acceso al mercado de trabajo	5	2.21	14	2.4
Vocación	9	4	7	1.2
Imagen de la licenciatura	2	0.88	25	4.27
Posible alternativa	3	1.33	14	2.4
Valoración personal	9	4	11	1.89
Influencia del proceso formativo	-	-	12	2.05
Estatus socioeconómico	-	-	10	1.7
Otros	4	1.77	16	2.73
Sin respuesta	66	29.2	10	1.7
Totales	226	100	585	100

En esta categoría se ofrecen respuestas que evidencian el gusto y/o el interés por el ejercicio de la futura profesión, también respuestas en el sentido de que sienten gusto por la enseñanza o gusto por la educación, refieren asimismo deseos de transmitir sus conocimientos, deseos de ser profesor o entrenador, entre otras. Mencionan los formadores: “Para enseñar a los que no tienen maestro” (Formador 10); “Sobre todo la idea de integrarme al campo deportivo como entrenador” (Formador 12); “La enseñanza a los niños” (Formador 65); “Interés en la docencia pero por medio del movimiento y el pensamiento” (Formador 309).

En tanto los estudiantes expresan así el gusto por la futura profesión: “Deseo de dar clases” (Estudiante 9); “yo siento que un buen profesor de educación física puede cambiar la vida positivamente de sus alumnos” (Estudiante 105); “me gusta trabajar con niños” (Estudiante 1002); “el querer enseñar lo que no me enseñaron” (Estudiante 1208).

La tercera tendencia en cuanto a motivos similares en la elección de los estudios en ambos grupos, fue la categoría Práctica deportiva anterior. El 6.2% de los formadores y el 9.57% de los estudiantes atribuyen a su pasado deportivo, una razón para su ingreso a la licenciatura en EF. Se agruparon en torno a esta categoría, respuestas en las que los encuestados refieren sus experiencias deportivas. Por ejemplo “Haber participado desde la infancia en actividades recreativas y deportivas, la satisfacción de obtener triunfos, de destacar en general” (Formador 1); “Practicaba deporte hadball a nivel nacional, Basquet (sic) en la prepa, natación” (Formador 109).

En el caso de los estudiantes: “Estuve inmiscuida en el ámbito deportivo, en específico futbol y por las experiencias en E.F con mis profesores” (Estudiante 2); “un gran interés hacia la carrera después de haber estado 2 años practicando deporte” (Estudiante 1014).

Cabe señalar que existía una prenoción de lo que esta categoría arrojaría en los resultados. Sin embargo el porcentaje de respuestas de los formadores en este sentido, fueron muchas menos de las que se esperaba. De hecho, en la revisión de la literatura, ya se ha mencionado que el deseo de seguir vinculado con el deporte y su práctica, ha sido un motivo importante que en varios estudios se subraya, para el ingreso a los estudios en EF.

El resto de las categorías construidas a partir de las respuestas: Acceso al mercado de trabajo; Estatus socioeconómico (solo en los estudiantes); Influencias; Influencia del proceso formativo (solo en los estudiantes); Imagen de la licenciatura; Posible alternativa; Valoración personal; y Vocación, en ninguno de los dos grupos alcanzó el 5 por ciento.

3.2.2 Motivos de ingreso como profesores de Educación Superior /Formadores de profesores

En el punto anterior se presentaron las razones mencionadas por los participantes del estudio, respecto a los motivos de ingreso a una licenciatura en EF. En este apartado corresponde presentar los motivos que los formadores dijeron tener, para ingresar a una institución de educación superior como formador de profesores de EF.

En el gráfico 10 se visualiza claramente la diversidad de motivos que los formadores dijeron tener para convertirse en profesores de educación superior. En el mismo gráfico se muestran las frecuencias de las respuestas para cada categoría que se construyó a partir de las respuestas de los formadores, a la pregunta de carácter abierto que les fue planteada.

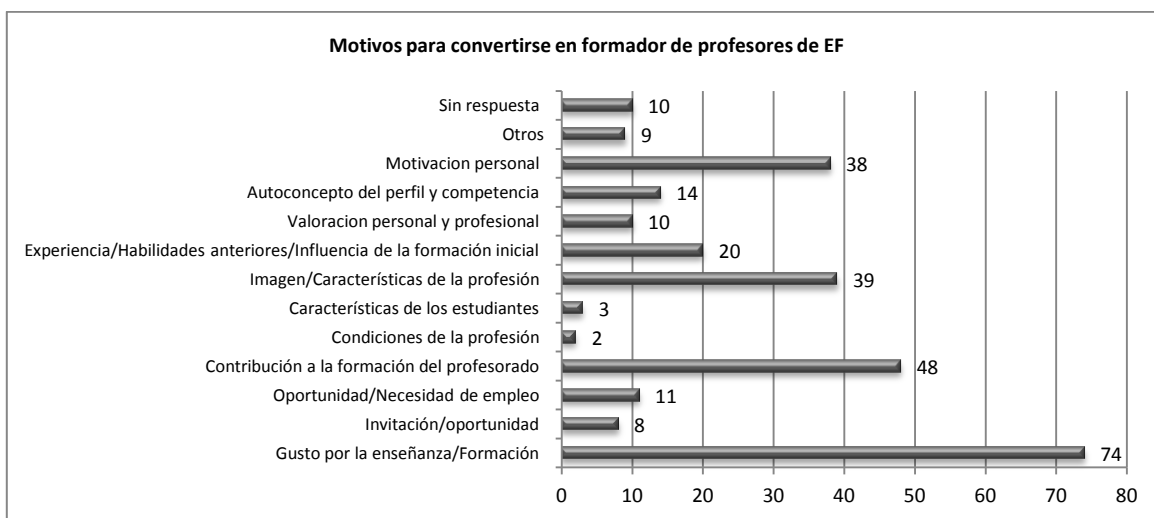


Gráfico 6 - Frecuencias de las respuestas de los formadores sobre los motivos de ingreso a la educación superior como formador de profesores de EF.

En tanto que en la tabla 58, se expone cada categoría con su respectiva frecuencia y porcentaje. Se puede apreciar en la tabla, que un poco más de la cuarta parte de los formadores relacionan sus motivos para convertirse en formadores de profesores de EF, con el gusto por la formación o por la enseñanza. Esta además, es la categoría citada en mayor cantidad de ocasiones. Los tipos de respuestas fueron como las siguientes: “El transmitir todos los conocimientos adquiridos en el trascurso de mi vida laboral a mis alumnos”

(Formador 6); “El gusto por la enseñanza y en particular esta profesión” (Formador 405); “El gusto por la docencia universitaria” (Formador 1103).

La Contribución a la formación del profesorado de EF, fue la segunda categoría más mencionada (16.78%). “saber que soy parte de la formación de los profe de Educ. física” (Sic) (Formador 1117); “Ser parte de la formación de conciencia sobre la importancia de la actividad física” (Formador 1200); “Al participar en el proceso de enseñanza aprendizaje dirigido a futuros educadores físicos hay un mayor impacto y que una semilla al germina de fruto y mas (sic) semillas” (Formador 1422).

Tabla 58- Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores, respecto a los motivos para convertirse en profesor de educación superior.

Formadores		
Categorías	<i>f</i>	%
Gusto por la enseñanza/formación	74	25.87
Invitación/oportunidad	8	2.8
Oportunidad/necesidad de empleo	11	3.84
Contribución a la formación del profesorado / EF	48	16.78
Condiciones de la profesión	2	0.7
Características de los estudiantes	3	1.05
Imagen/características de la profesión	39	13.63
Experiencia/habilidades anteriores/influencia de la formación inicial	20	7
Valoración personal y profesional	10	3.5
Auto concepto del perfil y competencia	14	4.9
Motivación personal	38	13.3
Otros	9	3.14
Sin respuesta	10	3.5
Totales	286	100%

En general, el tipo de respuestas con las que se construyó esta categoría, tienen que ver con indicadores relativos al gusto, al placer o a la necesidad de contribuir en la mejora de la formación del profesorado; con la formación de profesores de educación física; o para mejorar área o la asignatura de Educación Física y todo lo que lo rodea; poder influir positivamente en un nueva generación de profesores; poder contribuir a la formación de buenos profesionales; contribuir a un cambio conceptual, entre otras.

La imagen o las características de la profesión fue tipo de respuesta mencionada 39 veces, lo que la convierte en la tercera razón que con mayor frecuencia los formadores argumentan como motivo para ingresar a la carrera de profesor universitario. En esta categoría, se identifican respuestas referidas a las prácticas, las características y las visiones que tienen para la profesión; por ejemplo señalan que es una profesión que exige prepararse continuamente, que es un reto, que otorga la posibilidad de investigar y de tener el acceso a los conocimientos, que permite publicar, actualización, gusto por enseñar materias específicas, entre otras respuestas. Ejemplos de lo anterior son: “Interés en difundir mi área disciplinar y en colaborar con un excelente equipo de trabajo” (Formador 1113); “En este nivel el mayor beneficio es que uno siempre está aprendiendo y capacitándose, es una manera de estar en constante formación” (Formador 1101); “Que es una carrera integral -ser mejor ser Humano-” (Formador 419); “Gusto por enseñar contenidos específicos en el nivel licenciatura, pudiendo desarrollarme en áreas como la investigación y tener la oportunidad de estar constantemente actualizado” (Formador 401).

Con una menor expresión (3.84%) algunos formadores arguyen motivos vinculados al mundo del trabajo Oportunidad/necesidad de empleo, donde explican las oportunidades que les surgieron, ya sea para ingresar a la educación superior, ya sea por la necesidad de empleo o cualquier otra razón. “Fue circunstancial. Por cambio de domicilio” (Formador 308); “Primero reconocer que fue por suerte estar en esta escuela vincular el proyecto de tesis de la licenciatura con las clases inicialmente impartí en la carrera” (Formador 43).

3.2.3 Profesión deseada al finalizar la licenciatura

Obviamente esta cuestión fue incluida solamente en el cuestionario dirigido a los estudiantes. Con ella se pretendió conocer las expectativas sobre diferentes actividades en el ejercicio de la profesión, aun cuando el estudio está orientado fundamentalmente a generar conocimientos relativos a la formación de profesores de EF.

Tabla 59 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes, respecto a la profesión que desean desempeñar al finalizar sus estudios.

Estudiantes		
Categorías	<i>f</i>	%
Profesor	252	44.21
Entrenador / preparador físico	130	22.8
Monitor / instructor / animador	14	2.46
Profesor / entrenador / preparador físico	59	10.35
Profesor y Monitor / Instructor	13	2.28
Entrenador y Monitor / Instructor	12	2.10
Gestor deportivo	28	4.92
Técnico de actividades de ocio y recreación	18	3.16
Profesor de educación superior	1	0.17
Profesor de educación especial	5	0.88
Indefinido	8	1.40
Aún no decidió	3	0.52
Otros	15	2.63
No responde	12	2.10
Totales	570	100%

En la tabla 59, fueron colocadas de manera intencional del mayor al menor, comenzando por la parte superior, las frecuencias y los porcentajes de las respuestas a la pregunta abierta, respecto a la profesión que los estudiantes desean ejercer al concluir sus estudios. Claramente se observa que ser profesor de EF, sigue siendo la actividad profesional más buscada por los estudiantes, seguida por el entrenamiento deportivo.

En el siguiente punto se expondrán las razones de dichos deseos, así como de otros que manifiestan los alumnos.

3.2.4 Motivos para la elección de la profesión

Las razones que los estudiantes dan para justificar su respuesta al tipo de actividad profesional que desean ejercer al concluir sus estudios de EF, se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 60 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes, respecto a los motivos para la elección de su profesión al finalizar la licenciatura.

Estudiantes		
Categorías	<i>f</i>	%
Gusto/interés	166	22.5
Gusto por la enseñanza	86	11.65
Trabajar con con los niños / jóvenes	108	14.62
Imagen de la profesión	20	2.71
Valoración personal	36	4.9
Condiciones de la profesión	35	4.74
Práctica deportiva / experiencias de enseñanza	33	4.5
Desarrollar la Educación física / deporte / al alumno	77	10.43
Influencia de la licenciatura / formación inicial	35	4.74
Salidas profesionales	27	3.65
Vocación	19	2.57
Objetivos / resultados	34	4.6
Otros	9	1.21
Sin respuesta	53	7.18
Totales	738	100%

El gusto o el interés por la práctica deportiva, o en general el gusto por el deporte o por la EF, o el interés mismo por sus estudios, se incluyen en esta categoría y abarca un poco menos de la cuarta parte del total de las respuestas. Por ejemplo: “Es lo que mas (sic) se me facilita y apasiona” (Estudiante 34, al referir que desea trabajar en la EF y la enseñanza deportiva). El Estudiante 39 está trabajando como animador de turismo y su motivación para seguirlo haciendo es que “estoy trabajando fuertemente en este ambito (sic) por lo que es de mi agrado”. “Me gusta mucho la gimnasia es para mi (sic) un deporte bellissimo, el atletismo esta (sic) tambien (sic) uno de mis favoritos” (Estudiante 907, quien desea ser entrenadora de alguna de estas modalidades deportivas). También: “Me gustan los estudios de la licenciatura en EF” (Estudiante 1111, quien desea ser profesor de EF).

Otra razón importante por la cantidad de veces que fue mencionada en las respuestas de los estudiantes, como motivo para decidir su futura actividad profesional, es el que se vincula al gusto de trabajar con niños y con jóvenes, o la relación con ellos. El porcentaje de respuestas concentradas en este aspecto fue del 14.62%, el segundo más alto. Aquí se mencionan, entre otras, las siguientes justificaciones: “Me encanta trabajar con niños y jóvenes y me gustaría influir en ellos o poder ayudarlos para que sus etapas

posteriores sean buenos seres humanos” (Estudiante 10); “Me gusta interactuar con los niños” (Estudiante 1013, quien desea ser profesor de EF).

El gusto por la enseñanza también es mencionado como un motivo para elegir la futura profesión. En sus respuestas (11.65%), los estudiantes respondieron que les gusta o que tienen interés por la enseñanza, que desean transmitir los conocimientos adquiridos ya sea en la escuela, en un equipo, o con un grupo. Ejemplos de los anteriores, son los que siguen: “Porque la educación es mi trabajo y me gusta mucho y si quisiera ser profesor para tener la experiencia” (Estudiante 1100); “Me gustaría enseñar correctamente cualquier deporte” (Estudiante 1155); “Me gusta la docencia y la recreación me encanta” (Estudiante 1009);

Aunque pareciera un porcentaje bajo (10.43%), existieron respuestas de los estudiantes que evidencian su deseo de ayudar, de contribuir con el desarrollo de las actividades deportivas y del alumno mismo: “Quiero contribuir un poco en la formación de ellos, de los jóvenes o niños” (Estudiante 13); “Me gusta fomentar el deporte a nivel primaria” (Estudiante 20). “Cambiar con malas costumbres al entrenar” (Estudiante 902); “Porque es mas (sic) grato ver el avance del desarrollo psicomotriz de un niño en edad preescolar” (Estudiante 1019); “La razón es por que (sic) estoy interesado en la mejora de la salud” (Estudiante 1410); Me es satisfactorio producir un cambio de conducta para el bienestar físico” (Estudiante 272); “Quiero que las generaciones venideras con la ayuda de la ed. Física (sic) puedan ser personas de provecho” (Estudiante 616).

Algunos pocos estudiantes hacen referencia en sus respuestas a la imagen de la profesión. Los estudiantes mencionan por ejemplo “Porque es un empleo muy constructivo y relacionado con mis gustos” (Estudiante 1437); “Porque practico futbol y quiero estar ligado a lo que me gusta” (Estudiante 1024); “El campo laboral es demasiado amplio y sería difícil inclinarme hacia algo en particular ya que me gustan muchas cosas” (Estudiante 618).

Valoración personal. Casi el 5% de respuestas de los encuestados refieren indicadores relativos a la profundización de conocimientos en el área de Educación Física o el deporte, tales como: continuar la formación, adquirir bases científicas, dar continuidad a los estudios, profundizar en los conocimientos, etc. Por ejemplo: “Deseo desempeñarme como maestra de educación física para seguir aprendiendo” (Estudiante 5); “Por superación personal” (Estudiante 1000); “No me gustaría solo con quedarme en licenciada si no (sic) ser mas (sic) que eso, aprender más” (Estudiante 1023).

En la subcategoría que se denominó Condiciones de la profesión, el encuestado refiere indicadores relativos a la eventual seguridad profesional que obtendrá después de la conclusión de su licenciatura, así como a los beneficios inherentes a la profesión. Algunas respuestas se muestran como ejemplo de lo anterior: “Ser profesor de EF con plaza de estado o del gobierno federal, porque tiene buena paga, prestaciones, servicios de salud, etc.” (Estudiante 293); “La educación física porque se (sic) que es un campo donde hay mucha necesidad y campo de trabajo” (Estudiante 1253); “Debido a que me gusta ese trabajo y con la base puedo conseguir otro trabajo extra” (Estudiante 284); “Maestro por el sueldo y las prestaciones” (Estudiante 233); “Es más seguro el ingreso. Por los servicios médicos, prestaciones” (Estudiante 215).

La práctica deportiva y las experiencias de enseñanza, constituyeron el 4.5% de las respuestas de los estudiantes. En estas, se refieren a aspectos vinculados a sus vivencias deportivas e docentes, tales como haber sido o ser practicante de cualquier modalidad deportiva, o haber enseñado o estar enseñando la asignatura de Educación Física, o haber entrenado o entrenar en un club. Algunos ejemplos se citan enseguida: “Deseo ser instructora de natación o nado sincronizado porque es donde tengo experiencia” (Estudiante 56); “Porque siempre me gusto (sic) a mi de chico de como (sic) me entrenaban y pues eso me gusta y quiero ser preparador físico” (Estudiante 607); “Entrenador d futbol Porq’ es el deporte q’ practico (sic)” (Estudiante 220).

Para algunos estudiantes, la motivación para decidir a qué dedicarse en su futuro profesional, viene dada por la influencia del programa o de la licenciatura estudiada. En sus

respuestas (con un porcentaje de 4.74%), los encuestado refiere aspectos asociados al impacto de su licenciatura y del proceso de formación inicial. Por ejemplo: “Quiero dedicarme a la docencia porque es el perfil que más me gusta de los que he encontrado en mi carrera” (Estudiante 28); “La educación física es la más indicada según mi licenciatura, es por eso que quiero ser maestra de Educ. física” (Estudiante 7); “Quiero ser Profesor o entrenador. Para eso estoy en la licenciatura” (Estudiante 230); “Ser entrenadora de gimnasia es un sueño” (Estudiante 71).

Algunas salidas profesionales, como alternativa en un variante y cada vez más saturado mercado ocupacional en las instituciones públicas, son mencionadas por los estudiantes como justificación para el ejercicio profesional o la posibilidad de trabajar en un club debido a la falta de vacantes (menos del 4% de las respuestas). Por ejemplo: “Tener negocio propio e instalaciones para la practica (sic) de diferentes deportes” (Estudiante 49); “Por el hecho de que nuestra carrera tiene una gran gama de conocimientos me gustava (sic) el área de la salud ya que es algo de los que pocos CF toman y no se expone uno tanto al sol” (Estudiante 216); “Tener mi propia escuela. Creo q (sic) al tener mi propia escuela y llevar a cabo los conocimientos que he adquirido podre (sic) formar a personas con éxito en la vida” (Estudiante 267).

La vocación es de los motivos menos referidos para la elección del ejercicio de una actividad profesional. El estudiante que respondió en este sentido, menciona al deseo o a la vocación por su futura ocupación. Por ejemplo: “Llena de gusto mi espíritu y me apasiona poder enseñar y servir a los demás” (Estudiante 1430); “Me gustaría ser maestra de EF o entrenadora de un deporte. La elección es porque (sic) amo esta profesión” (Estudiante 1201); “Vocación por enseñar” (Estudiante 104); “Es algo que me marcó la vida” (Estudiante 41).

Buscar ciertos objetivos o resultados, es la razón de ser o el motivo en el ejercicio de la futura profesión de algunos estudiantes. Con porcentaje del 4.6%, los alumnos se refieren en su respuestas a la consecución de metas específicas que conduzcan al éxito deportivo o formativo, tales como formar un equipo competitivo, formar atletas de alto

rendimiento, entre otras. Por ejemplo: “Es una grata satisfacción ayudar al individuo (niño) a desarrollar habilidades y en un futuro ver lo desarrollado como deportista” (Estudiante 1250); “Por que (sic) quiero crear selecciones aptas para que representen con dignidad a mi estado y porque no (sic) a mi país” (Estudiante 15); “Para enseñar y formar futuros atletas; desarrollar en ellos capacidades en un deporte en específico (sic).” (Estudiante 1014); “Maestro para tratar que mas (sic) niños sean deportistas en el futuro” (Estudiante 1248).

3.2.5 Concepto de buen profesor de Educación Superior / Formador de Profesores

Tanto a los formadores como a los estudiantes, se les pidió describir lo que para ellos es ser un “buen profesor” de educación superior. En este caso, un buen formador de profesores.

En la tabla de la página siguiente, es notable la gran valoración que los formadores dan a la dimensión personal y profesional del docente universitario (formador de formadores) de las licenciaturas en EF. Cerca de la tercera parte del total de las respuestas a esta pregunta, giran en torno a indicadores de las características o actitudes profesionales que el profesor demuestra; como el profesionalismo, ser autocrítico, dedicado, exigente, reflexivo, puntual, o que actúa de acuerdo a principios éticos-morales, entre otros.

Algunas respuestas se ponen enseguida como muestra de la explicación anterior: “Es aquel reflexivo y propositivo, y sobre todo transmitir todo esto a sus alumnos” (Formador 7); “Estar abierto a las nuevas ideas y ser participe en ellas” (Formador 28); “Responsable, ético” (Formador 31); “Aquel que esté comprometido con su labor” (Formador 304); “Un profesional comprometido con valores, con deseo de servir” (Formador 408).

Asimismo las respuestas giran en torno a indicadores que resaltan las características personales y sociales, como que es alguien amistoso, es buen compañero, es comprensivo, es sincero, es honesto, es amable, es educado, es respetuoso, etc. Por ejemplo: “Es empático” (Formador 416); “Una persona con buen carácter, alegre, pulcro, social,

honesto” (Formador 908); “Que sea educado, que su imagen represente vitalidad, personalidad, constancia, paciente” (Formador 1209).

Tabla 61 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores, relativos al concepto de “buen” profesor de educación superior/formador de formadores.

Formadores		
Categorías	<i>f</i>	%
Competencia/formación científica-pedagógica	117	29.25
Características profesionales/personales	131	32.75
Roles/funciones	81	20.25
Gusto por la profesión/enseñanza	19	4.75
Experiencia profesional/enseñanza	12	3.00
Otros	8	2.00
No responde	32	8.00
Totales	400	100%

Con un porcentaje un poco menor (29.25%) que la anterior categoría, son considerados por sus colegas como “buenos” formadores, aquellos que tienen rasgos relacionados con la formación y la competencia profesional.

Es decir, aquellos que demuestran su formación, sus competencias, sus conocimientos científicos: “Tener conocimientos sólidos” (Formador 1414); “Competente en conocimientos, habilidades, hábitos” (Formador 805); “Testimoniar la experiencia y amplio conocimiento sobre salud, educación, psicología y todo lo relacionado con ciencias que intervienen en la motricidad y ámbito deportivo” (Formador 202); “Un conocimiento amplio junto con experiencia en la materia” (Formador 601); “Que conoce lo que enseña” (Formador 45); “Que domine dif. áreas de conocimiento computación, Ingles (sic), Educ. Física, Deporte, Didáctica” (Formador 410).

Aquellos de demuestran sus conocimientos y competencias pedagógicas y didácticas, metodológicas, en la planificación, la organización, la dirección y la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje: “Una persona con capacidad pedagógica” (Formador 1214); “Versátil en Metodos (sic) y Tecnicas de enseñanza (sic)” (Formador 809); “Un profesor con una preparación actualizada con un amplio repertorio de habilidades para enseñar” (Formador 414).

También se incluyen en esta categoría elementos de la capacidad de comunicar que el profesor demuestra: “Debe ser un buen transmisor de conocimientos a sus alumnos y un motivador para sensibilizar a sus alumnos que sean unos entusiastas de su profesión” (Formador 1208); “Aquel que escucha en todo momento a sus alumnos” (Formador 1400); “Trasmisor de conocimiento, paciente, claro” (424); “Abierto al dialogo, los cuestionamientos y discusiones” (Formador 1001).

Aquellos que demuestran sus capacidades para investigar: “Un docente que promueve la investigación además de transmitir conocimientos” (Formador 262); “Es aquel que cuenta con una formación que tenga un pensamiento científico” (Formador 12).

Son considerados “buenos” de igual forma, los formadores que son capaces de mantenerse permanentemente actualizados: “...nunca deja de aprender algo nuevo el que se actualiza día a día con los conocimientos ajenos a la educación física” (Formador 1213); “Una persona capaz de actualizarse” (Formador 1); “Quien se preocupa y se ocupa por prepararse constantemente” (Formador 401).

Otra categoría de respuestas se pudo construir incluyendo en ella factores relacionados con las funciones y roles que los profesores desempeñan o promueven en los estudiantes, tales como: aquel que transmite conocimientos, experiencias, valores, o que les abre el horizonte a los estudiantes y desarrolla el sentido crítico y voluntad de saber más , aquel que es un agente de desarrollo, el generador de aprendizaje, etc.: “Que busque el aprendizaje verdadero en sus alumnos” (Formador 1406); “Un buen facilitador en el proceso de Enseñanza – Aprendizaje que pueda compartir sus conocimientos y habilidades con las personas q` (sic) está formando y q` (sic) pueda transmitir los mejores actitudes como profesional” (Formador 289); “Es una persona que enseña a pensar, tomar decisiones, reflexionar, a resolver problemas que se le presenten. Que respeta la individualidad de c/u de sus alumnos, toma en cuenta sus necesidades e intereses” (Formador 4).

En esta misma pregunta, los estudiantes a diferencia de los formadores, valoraron mejor (casi el 40% de las respuestas), al “buen” formador de formadores, en primer lugar a partir de sus rasgos asociados a la competencia científica y pedagógica. En un segundo sitio, por el porcentaje de sus respuestas, colocaron las características vinculadas a la personalidad, la actitud y las características personales. Mientras que los roles y las funciones, las ubican al igual que los formadores, en un tercer sitio valorativo.

Tabla 62 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes, relativos al concepto de “buen” profesor de educación superior/formador de formadores.

Categorías	<i>f</i>	%
Competencia científico - pedagógica	245	39.20
Personalidad / actitud / cualidades personales	136	21.76
Promueve un buen clima de clase / buenos ambientes	14	2.24
Papeles y funciones	102	16.32
Experiencia docente	39	6.24
Gusto por la profesión	24	3.84
Objetivos / resultados	13	2.08
Otros / indeterminado	16	2.56
No responde	36	5.76
Totales	625	100%

3.2.6 Concepto de estudiante con éxito en la Educación Superior /Formación inicial en EF.

La pregunta planteada para conocer las percepciones sobre lo que es un estudiante con éxito en la educación superior, se incluyó tanto en el cuestionario aplicado a los formadores como el aplicado a los estudiantes.

Se muestran en las tablas 63 y 64 los resultados de ambos grupos de participantes.

Tabla 63 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores, relativos al concepto de un estudiante con éxito al concluir su licenciatura en EF.

Categorías	<i>f</i>	%
Adquisición/desarrollo de competencias/conocimientos	63	18.85
Formación personal/desarrollo de actitudes	71	21.26
Logro de objetivos/aprovechamiento	21	6.29
Participación de los estudiantes	4	1.2
Gusto por estudiar EF/futura profesión	11	3.3
Efecto de la formación general	61	18.26
Relaciones interpersonales	10	3
Transmisión de conocimientos/habilidades	44	13.17
Investigación /desarrollo de hábitos	7	2.1
Dominio motor	4	1.2
No sé	0	0
Otros / indeterminado	4	1.2
No responde	34	10.17
Totales	334	100%

Los formadores valoran principalmente (21.26 % de las respuestas) a un estudiante con éxito en la formación inicial, asociándolo con rasgos de la formación personal y del desarrollo de actitudes. Por ejemplo: lograr capacidad de reflexión o comprensión “Aquel que comprendió que lo más importante es ver al ser humano como un ser total y su compromiso para que desarrollo sus potencialidades” (Formador 57). O bien el logro de los principios éticos - morales y cívicos: “Con responsabilidad y ética profesional” (Formador 109), “Comprometido con su carrera” (Formador 1001), “Un profesional con profundo sentido de responsabilidad y dispuesto a colaborar con los problemas que aquejan a la sociedad” (Formador 1214). O adquirir actitudes: “Actitud por hacer bien las cosas” (Formador 909).

Tabla 64 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes, relativos al concepto de un estudiante con éxito al concluir su licenciatura en EF.

Categorías	f	%
Adquisición / comprensión de conocimientos / competencias	217	36.47
Personalidad / actitud	147	24.70
Pre – requisitos / dominio motor	25	4.20
Logro de objetivos	57	9.58
Desarrollo de capacidades	32	5.38
Aprovechamiento/ resultados	32	5.38
Gusto por la licenciatura/ futura profesión	40	6.72
Otros / sin determinar	15	2.52
No responde	30	5.05
Totales	595	100%

Otra característica distintiva importante para los formadores cuando se trata de definir a un estudiante con éxito en educación superior fue la que se agrupó en torno a la adquisición o el desarrollo de competencias y de conocimientos (18.85 %). Algunos ejemplos de estas respuestas: “Aquel que tiene conocimiento pleno de lo que pretende enseñar” (Formador 22); “Que tenga el conocimiento para resolver cualquier problema laboral que se le presente tanto en lo administrativo, médico o físico” (Formador 84); “Capaz de resolver problemas en la vida y de la profesión. Competente en acciones concernientes en la E.F, Deporte y recreación y la cultura física” (Formador 404).

El efecto de la formación general. Los formadores refieren aspectos asociados a la integración social y la concientización del futuro profesional para el mejor desempeño de las actividades docentes, tales como: conseguir integrarse bien en las escuelas, tener conciencia profesional e ideas claras sobre la importancia social su función profesional, tener conciencia de su futura tarea, etc. “Un alumno q` (sic) es capaz de entrar en el mercado laboral, con la actitud y conocimiento suficiente para desempeñar su función profesional” (Formador 1413); “Alguien que está totalmente capacitado para desenvolverse en el ámbito escolar” (Formador 801); “Que su desempeño de la mejor manera en el ámbito laboral” (Formador 219); “que socialmente se destaca por sus logros en actividades cívicas recreativas y deportivas” (Formador 1); “Que encuentre la forma de un desarrollo completo en la práctica de sus tareas profesionales” (Formador309).

Como transmisión de conocimientos o habilidades, se denominó otra categoría. En esta, el encuestado señala que el estudiante con éxito en la formación inicial es el que consigue transmitir y aplicar en la práctica profesional los conocimientos y habilidades adquiridos durante los estudios de licenciatura: “Alumno preparado para triunfar en el ámbito laboral” (Formador 83); “Que obtenga un aprendizaje significativo y lo lleve a su vida cotidiana y visualice el potencial que tiene para mejora de su entorno “(Formador 419). Esta subcategoría alcanzó casi el 12%.

El logro de objetivos o el aprovechamiento constituyeron un grupo de respuestas en el que los formadores describe indicadores relacionados a que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos que se les proponen para su formación, lo que les permite obtener la aprobación en las diversas asignaturas del plan de estudios, tales como: alcanzar los objetivos de la licenciatura, terminar el curso, alcanzar los objetivos contenidos en los programas, recibir calificaciones positivas en las asignaturas, etc. “El que logra en un margen razonablemente satisfactorio cubrir sus créditos” (Formador 901); “El que participa en exámenes de oposición y logra obtener trabajo, enfrenta el reto de solicitar trabajo logrando su objetivo, el que está convencido de realizar estudios de post grado” (Formador 305); “Es aquel que lo que se propone lo logra” (Formador 303).

Los participantes también refieren, aunque en pocas ocasiones, las relaciones interpersonales que el estudiante tenga o deberá tener en el ejercicio de su futura profesión. Por ejemplo: “Tener buenas relaciones publicas” (Formador 904); “Aquel que logre establecer un liderazgo” (Formador 1102).

Investigación. La encuestada señala que el estudiante con éxito en la formación inicial está asociado con el hecho de conseguir, aprender o realizar investigación. Por ejemplo: “Cubrir todos los aspectos de enseñanza e investigación” (Formador 108).

Dominio motor. El encuestado señala que el estudiante con éxito en la formación inicial se asocia con el dominio motor que tiene las disciplinas del curso, tales como: sentirse cómodo en la práctica, el dominio de las habilidades técnicas y tácticas etc. Ejemplo: “Haber logrado las habilidades (destrezas) tanto motrices como mentales para el mejor desarrollo de su profesión” (Formador 415).

En tanto, los estudiantes valoraron en primer lugar la adquisición y comprensión de conocimientos y las competencias, como el principal indicador de un alumno con éxito en educación superior (36.47%). Se incluyeron en esta categoría, respuestas en torno a la adquisición de conocimientos o competencias de tipo general o específico, obtenidas durante esta etapa; así como la capacidad para transmitir esos conocimientos o demostrar estas competencias a situaciones prácticas de la vida profesional y personal.

Ejemplo de lo anteriormente señalado se encuentra enseguida: “Quien tiene el conocimiento y también sabe aplicarlo tanto en teoría como en la práctica” (Estudiante 12); “El que sea capaz de trasmitir todo la aprendido en su area (sic) de desempeño” (Estudiante 5); “Aquel q´ (sic) es capaz de aplicar los conocimientos , y sacar provecho (sic) desde su casa , cuadra hasta su institución” (Estudiante 24); “Aquel que puede transmitir sus conocimientos claramente” (Estudiante 625).

La personalidad y la actitud. Esta categoría se refiere a los rasgos expresados por los participantes, relativos a la personalidad y a las características personales de los alumnos.

Ya sea que sean referidas a las características de participación en las clases: “Una persona atenta y que sigue indicaciones” (Estudiante 21). “Aquel que se compromete a

estar siempre en clase y que hace trabajo extra clase” (Estudiante 901). O bien a rasgos de la personalidad: “Aquel que se compromete con el (sic) mismo, con la familia, sociedad” (Estudiante 5); “Responsable, dedicado, entusiasta, creativo y con ganas de superarse” (Estudiante 1021).

El estudiante con éxito también es asociado al hecho de demostrar gusto o placer por la licenciatura que cursa o por la futura profesión. Aunque son pocos estudiantes quienes refieren estos indicadores, a continuación se muestran algunos ejemplos: “Aquella persona q (sic) hace las cosas por gusto y le dedica tiempo a sus estudios” (Estudiante 911); “Tiene gusto por la carrera” (1108); “Alguien quien le gusta la carrera y le apasiona (sic) lo que hace” (Estudiante 1142).

El desarrollo de capacidades condicionales y coordinativas, se menciona asimismo como rasgo del alumno exitoso: “Pues que demuestre habilidades físicas así como cognitivas para realizar tareas que se le encomienden y pueda llevarlas a cabo” (Estudiante 22); “Aquel que desarrolla factores que componen la condición física relacionada con la salud” (Estudiante 248).

Prácticamente el mismo porcentaje de respuestas que hacen referencia al desarrollo de capacidades, se identificó al respecto de la subcategoría que se denominó aprovechamiento y resultados. En esta, el buen alumno se vincula al hecho de conseguir alcanzar aprovechamiento o resultados en las asignaturas de la licenciatura o en la totalidad de esta, tales como: “Aquel que termina su carrera y ejerce su profesión” (Estudiante 14); “El salir con los conocimientos necesarios para impartir las clases como profesores” (Estudiante 919); “Aquel q´ (sic) concluye la licenciatura y se sigue superando y pues no se vence tan pronto” (Estudiante 1101); “Se gradúa con una buena imagen y buen promedio” (Estudiante 1119).

Para casi el 10% de los estudiantes, el buen alumno es asociado al hecho de conseguir sus propios objetivos: “Llegar a cumplir los objetivos” (Estudiante 915); “El que logra sus objetivos y pone en práctica sus conocimientos” (Estudiante 1115).

Para un número reducido de estudiantes, los Prerrequisitos y el dominio motor es lo que caracteriza a un buen alumno. Destacan el desempeño motor que presentan ante las

actividades solicitadas por el profesor, por ejemplo: “Con aptitudes para el deporte o la actividad física” (Estúdiate 37); “Que tenga habilidades deportivas” (Estudiante 1402)

3.2.7 Condiciones y factores positivos y negativos que pueden influenciar la adquisición de conocimientos, competencias y conceptos por los estudiantes durante sus estudios de la licenciatura en EF

Mediante otra pregunta abierta, se les pidió a los participantes que, en su calidad de formadores, indicaran los factores más relevantes que pueden influenciar ya sea favoreciendo u obstaculizando, la adquisición de las competencias (conocimientos, actitudes, saber hacer) por parte de los alumnos, durante los estudios de la licenciatura en Educación Física.

Como se podrá observar en la tabla 65, en las respuestas de los formadores los factores con mayores porcentajes, tanto positivos como negativos, coincidieron. Los factores que más veces fueron señalados como aquellos que favorecen (positivos) y que obstaculizan (negativos), la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes fueron en orden decreciente: Las características personales de los estudiantes (27.38% positivos y 35.15% negativos); la competencia y las actitudes profesionales de los formadores (21.62% positivos y 14.63% negativos); y con 13.88% positivos por 4.65% negativos, fueron mencionados factores asociados a las condiciones materiales y a las instalaciones.

Respecto a las características personales de los estudiantes, los formadores mencionan algunos elementos relacionados con aspectos que tienen que ver con la disponibilidad, con el interés o con la motivación que los estudiantes demuestran por las materias o por sus estudios, así como los aspectos relacionados con las características personales de los estudiantes. Por ejemplo se dieron respuestas como: “La disposición del alumnado” (Formador 4); “Tener vocación” (Formador 303); “La responsabilidad, participación e innovación” (Formador 404); “La disciplina, la motivación y la pasión” (Formador 416); “Curiosidad por saber más y el gusto por la carrera” (Formador 1101).

En cuanto al lado negativo de esta misma categoría, los formadores indican: “Los malos hábitos de preparatoria” (Formador 1405); “Irresponsabilidad de los estudiantes, falta de respeto, falta de interés” (Formador 1120); “Falta de compromiso o madurez del alumno” (Formador 29); “La falta de interés, de iniciativa y la falta de destreza de los estudiantes” (Formador 13); “falta de entendimiento y razonamiento de los alumnos” (Formador 1103); “No saben administrar su tiempo, no hábitos de estudio” (Formador 913).

Luego, en segundo lugar de importancia, colocan respuestas vinculadas a la calidad científica y pedagógica de los profesores: “Los buenos maestros” (Formador 911); a tener profesores competentes, actualizados: “Manejo de las herramientas en el proceso de enseñanza – aprendizaje” (Formador 289), “Preparación del docente” (Formador 1111), “Actualización constante” (Formador 1012); disponibles “El compromiso docente” (Formador 1002); con una capacidad de transmisión y comunicación: “El profesionalismo y la experiencia para enseñar del profesor” (Formador 1219); con principios morales y éticos: “formar en valores” (Formador 263); o señalan algunas actitudes como que son exigentes o rigurosos: “Exigente con los objetivos” (Formador 86); capacidad para investigar: “Que sean innovadores y buenos investigadores” (Formador 273).

En la contraparte negativa, se mencionan: “Falta de dominio de competencias del profesor” (Formador 290); “Autoritarismo y desinterés del maestro” (Formador 268); “Faltas frecuentes de los docentes” (Formador 805); “La no preparación del docente” (Formador 1111).

Las condiciones materiales y las instalaciones, fueron otros factores que de manera recurrente (en tercer sitio de porcentajes), fueron referidos por los formadores como aspectos influyentes para la adquisición o no, de las competencias por parte de los estudiantes. Por ejemplo, como influencia favorable refieren las instalaciones deportivas, el equipamiento y materiales didácticos y bibliográficos existentes en las instituciones de formación, por ejemplo: “Aulas amplias, material didáctico, equipo tecnológico, instalaciones deportivas” (Formador 33); “Acceso a la información y avances tecnológicos” (Formador 415).

En cuanto a los aspectos negativos, los formadores hacen hincapié en la insuficiencia, el mal estado o la inexistencia de espacios, instalaciones deportivas, materiales didácticos. Por ejemplo mencionan: “No hay canchas, alberca, salones, etc. ni equipo” (Formador 109); “Falta de material, malas instalaciones” (Formador 912); “Falta de espacios deportivos. Falta de material metodológico” (Formador 1115).

Un factor mencionado como obstaculizador de la adquisición de las competencias y que resalta porque se identificaron un poco más de 6% de respuestas de los formadores, fue el asociado con la dinámica organizativa, administrativa y pedagógica de la institución formadora, tanto a nivel interno como externo, tales como: falta de organización y dinamismo de la escuela, horarios, grupos numerosos. Entre otros: “La política institucional” (Formador 45); “Burocracia administrativa. Obstaculizan el ingreso a las instalaciones” (Formador 83); “Falta de vinculación y de convenios oficiales” (Formador 305); “Los horarios” (Formador 4).

Tabla 65 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores, sobre los factores positivos y negativos que pueden influenciar la adquisición de conocimientos y competencias en la licenciatura de EF

Categorías	Formadores			
	Factores positivos		Factores negativos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Competencia y actitudes profesionales de los formadores	120	21.62%	67	14.63%
Características personales: vocación/motivación/etc.	152	27.38%	161	35.15%
Experiencias deportivas/concepciones previas	11	1.98%	5	1.09%
Formación anterior	11	1.98%	17	3.71%
Egreso/expectativas profesionales	7	1.27%	11	2.40%
Relaciones interpersonales	20	3.60%	18	3.93%
Condiciones materiales e instalaciones	77	13.88%	35	4.65%
Currículo/plan de estudios	49	8.83%	20	4.37%
Gestión escolar y pedagógica	34	6.12%	42	9.17%
Prácticas pedagógicas/periodo de prácticas docentes	8	1.44%	4	0.87%
Otros / indeterminado	11	1.98%	12	2.62%
No sé	0	0	0	0
No responde	55	9.90%	66	14.41%
Totales	555	100%	458	100%

La tabla 65 evidencia que los factores referidos por los formadores son muy diversos. Tanto los factores que fueron anteriormente señalados, como el resto de las

respuestas que se clasificaron en las distintas categorías, se pueden concentrar en elementos asociados a los formadores mismos, a los estudiantes y a la institución.

3.2.8 - Aspectos más influyentes y con mayor impacto en las concepciones, en los comportamientos y en las prácticas formativas que actualmente poseen sobre la EF y la profesión de profesor

Por otra parte, se les pidió tanto a los formadores como a los estudiantes, que enumeraran los cuatro principales aspectos que más los influenciaron y que mayor impacto tuvieron en las concepciones, en los comportamientos y en las prácticas formativas que actualmente poseen sobre la EF y la profesión de profesor.

En la agrupación de las respuestas que dieron los formadores a esta pregunta abierta, se construyeron varias categorías. Con cerca del 22% de respuestas, la categoría en la que se aprecia el mayor porcentaje de respuestas, es en la que se denominó características personales y profesionales. En esta, los formadores atribuyen la influencia a sus propias características profesionales y/o personales. Por ejemplo el profesionalismo: “Comportamiento ético profesional” (Formador 12). Algunas reflexiones sobre su trayectoria profesional: “Saber que nuestra profesión se apoya en otras ciencias” (Formador 290). Su voluntad de aprender y desarrollarse: “Mis objetivos o metas a seguir” (Formador 4); “Mi motivación por el conocimiento científico” (Formador 83); “La superación” (Formador 425); “Empeño” (Formador 1419). Su dedicación personal: “La perseverancia” (Formador 425). Su espíritu de trabajo en equipo: “Trabajo equipo” (Formador 108). La reflexión sobre sí mismo: “Autoaprendizaje” (Formador 1003); “autoevaluación continua” (Formador 1101).

Como también puede verse, la formación académica y los conocimientos, constituyeron el segundo grupo de respuestas con mayor porcentaje (12.56%). Los formadores refieren indicadores tales como la formación académica, el plan de estudios de una licenciatura, los conocimientos adquiridos, entre otros. Algunos ejemplos de estas, son: “El conocimiento general en la carrera” (Formador 84); “La preparación profesional”

(Formador 305); “Estudiar te lleva a un cambio para ser mejor” (Formador 109); “El Plan de estudios” (Formador 307); “Estudios sobre Educ. Física” (Formador 1401).

Tabla 66 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores sobre los aspectos que más influyeron y mayor impacto tuvieron en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor.

Formadores		
Categorías	<i>f</i>	%
Formación académica/ conocimientos	68	12.56
Experiencia profesional	63	11.64
Características personales/ profesionales	119	21.99
Formación continua/ investigación	56	10.35
Influencia de los profesores	25	4.62
Experiencia en deportes	20	3.69
Vivencias anteriores en la Educación Física	7	1.29
Práctica pedagógica/ periodo de prácticas docentes	11	2.03
Gusto por la educación física/ actividad física/ enseñanza	47	8.68
Características/ imagen de la Educación Física y la profesión de profesor	43	7.94
Instalaciones/ materiales	7	1.29
Otros / indeterminado	14	2.58
No responde	61	11.27
Totales	541	100%

La experiencia profesional. En esta categoría se incluyeron aquellas respuestas relativas a la experiencia profesional de los formadores, ya sea a través de su práctica formativa como profesor, por ejemplo: “Haber trabajado en clase directa con prescolares, prim, y sec” (sic) (Formador 306). Ya sea en la relación y diálogo que se establece con sus colegas formadores, por ejemplo: “El relacionarse con personas con experiencia” (Formador 84); “Interacción con profesores” (Formador 907). Ya sea en el contacto con los estudiantes, por ejemplo: “Los logros obtenidos por mis alumnos” (Formador 405). Ya sea en el contacto que realiza con otras instituciones, por ejemplo: “Mi experiencia en el campo profesional” (Formador 45).

Por otra parte, los formadores mencionaron aspectos vinculados con la formación continua y con la investigación, como factores que influenciaron sus concepciones y prácticas actuales, en torno a la EF y la formación de profesor. Por ejemplo hacen referencia a acciones formativas o de investigación que ya hicieron, que se encuentran realizando o que tienen pesado hacer. Algunos ejemplos se muestran enseguida: “Cursos de

actualización” (Formador 907); “Seguir adquiriendo grados académicos” (Formador 1100); “Deseo de superación” (Formador 1215); “Intereses científicos” (Formador 44); Desarrollo de investigación” (Formador 1417). En términos cuantitativos, esta categoría constituyó un grupo de respuestas que representa el 10.35%.

También la influencia positiva que ejercen o ejercieron otros profesores es referido por algunos formadores. Señalan el ejemplo, la experiencia o las competencias de sus colegas o de profesores que tuvieron anteriormente: “El ejemplo de un compañero profesor” (Formador 806); “La experiencia de mis profesores” (Formador 262); “El buen ejemplo de algunos de mis profesores” (Formador 290); “La formación de mi profesor” (Formador 86);

Otro aspecto que fue mencionado por 20 formadores, es el que tiene que ver con la Experiencia en los deportes, principalmente como atleta: “Mi historial deportivo” (Formador 83) “La práctica deportiva” (Formador 308); “Ser deportista” (Formador 908); “La práctica de un deporte desde niña” (Formador 1401).

Como ya se ha visto, las vivencias que una persona ha tenido como alumno de Educación Física en la educación básica y media, contribuyen a crear un determinado sistema de creencias que se refleja en los comportamientos y en las prácticas docentes. En este sentido, muy pocos formadores reconocen que esta haya sido su influencia principal. Los formadores mencionan algunos acontecimientos vinculados a esas vivencias: “El uso del juego y el buen humor en la clase” (Formador 75); “La motivación por parte de mi maestro de educación física” (Formador 913); “La importancia de enseñar cómo mantenerse en salud” (Formador 1217); “Vivencia de la clase de educación física en educación básica” (Formador 218).

Un pequeño porcentaje de respuestas giraron en torno al periodo las prácticas pedagógicas o prácticas docentes: “La práctica que se obtuvo en la escuela” (Formador 84); “Prácticas de campo” (Formador 307).

El gusto, el interés, los deseos por la educación física y el deporte, por la actividad física o por la enseñanza, constituyó un porcentaje relativamente importante de respuestas que los formadores argumentan como influencia para sus actuales concepciones y prácticas: “Interés por la docencia” (Formador 59); “Tener una vocación docente” (Formador 303);

“Amor a la profesión” (Formador 408); “Interés por la vida saludable” (Formador 1207); “Las ganas de transmitir los conocimientos” (Formador 286); “Mi gusto por las clases en la escuela” (Formador 7).

En otra categoría, que alcanzó casi un 8% de respuestas, los encuestados refieren indicadores de las características, de los objetivos y de la imagen de la educación física en un sentido general, así como los aspectos relacionados con la profesión docente, por ejemplo: “La importancia de la educ. Física en el niño” (Formador 406); “Formar nuevas generaciones con el fin de que impactan en los cambios de la sociedad” (Formador 1102); “La función social de la educación física” (Formador 1111); “Enseñar sobre los beneficios de la actividad física” (Formador 1409).

Finalmente, un número considerable de formadores (61 de los 202 que participaron en el estudio), no dio respuesta a esta pregunta abierta.

Por su parte, los estudiantes, quienes también respondieron a esta cuestión, y nuevamente a diferencia de los formadores, atribuyen una influencia mayor a los componentes de la formación y de los conocimientos, que a las características personales y a las actitudes. De esta manera, como se aprecia en la tabla 67, un poco más de la tercera parte de las respuestas (34.69%) fueron ubicadas en esta categoría, porcentaje que fue el mayor de entre todos los tipos de respuesta.

Tabla 67 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes sobre los aspectos que más influyeron y mayor impacto tuvieron en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor.

Estudiantes		
Categorías	f	%
Formación / conocimientos/ currículo	458	34.69%
Profesores	135	10.22%
Práctica pedagógica/ periodo de prácticas docentes	116	8.78%
Ambiente/ clima/ relaciones interpersonales	94	7.12%
Práctica/ gusto por el deporte/ actividad física	90	6.81%
Otras experiencias	45	3.4%
Características y actitudes personales	151	11.43%
Características de la institución y del ámbito social, profesional	51	3.86%
Otros / indeterminado	24	1.81%
No responde	157	11.89%
Totales	1320	100%

En la mencionada categoría, que se denominó como formación, conocimientos y currículo, los estudiantes mencionaron indicadores relativos a los conocimientos adquiridos y a la formación recibida durante sus estudios de licenciatura, ya sea a través de las diversas asignaturas que componen el plan de estudios, ya sea que señalen el carácter específico de cada una de ellas, tales como los conocimientos o la formación de índole general, pedagógica, científica, cultural, técnica, o asignaturas prácticas y/o teóricas, entre otros factores. Por ejemplo: “Conocimiento de diferentes deportes y actividades físicas” (Estudiante 11); “Materias relacionadas con Educación Física” (Estudiante 20); “Por el conocimiento de la anatomía, fisiología, el aprendizaje de técnicas de diversos deportes y la participación en la organización de eventos” (Estudiante 77); “Por los conocimientos que adquirí en la materia de pedagogía y didáctica de la Ed. Fis” (Estudiante 105); “Por la formación educativa” (Estudiante 905); “Las clases teóricas y los talleres” (Estudiante 1009).

Después de los factores asociados a la formación, al conocimiento y al currículum, los porcentajes en las respuestas de otras categorías fueron mucho menores. Sin embargo vale la pena destacar que la influencia de los profesores, las prácticas pedagógicas y las características personales de los propios estudiantes, fueron los tipos de respuestas más abundantes.

En el caso de la influencia de los Profesores, fue también reconocida por los estudiantes, como una razón que tuvo impacto en las concepciones y prácticas que en la actualidad poseen sobre la EF y el rol del docente. Los participantes refieren temas como la competencia y la calidad de los profesores, tales como los conocimientos que tienen, el dominio de su materia, la forma de dirigir y sus clases. Se muestran algunos ejemplos de lo anterior: “Maestros muy preparados en su área y con ética (sic) profesional” (Estudiante 91) “Forma de enseñanza donde el maestro también aprende de sus alumnos” (Estudiante 1); “He tenido profesores que no solo comparten sus conocimientos, son formadores” (Estudiante 25);

Asimismo mencionan algunos rasgos de la personalidad y de las características personales de los profesores: “La actitud del profesor” “Compromiso de los profesores

hacia el alumno (bueno)” (Estudiante 101); Interés de los profesores” (Estudiante 1016); “La cercanía y el apoyo de los maestros” (Estudiante 1034).

En cuanto a las prácticas pedagógicas o prácticas docentes, se incluyeron respuestas en las que los participantes refieren indicadores relativos a las asignaturas así llamadas, o a los objetivos y actividades en ellas realizadas. Por ejemplo: “La práctica educativa en las escuelas” (Estudiante 206); “Las prácticas porque dan oportunidades para un mejor desempeño a nivel enseñanza” (Estudiante 1128); “Vinculación para prácticas en otras instituciones deportivas” (Estudiante 1202); “Practicar como educador físico en Escuela Primaria” (Estudiante 1221); “Servicios que prestamos (servicio interno, externo y prácticas profesionales)” (Estudiante 208); “Gusto por lo que realizo en las practicas (sic) profesionales” (Estudiante 1001).

En lo que respecta a las características y actitudes personales de los estudiantes, estos respondieron mencionando factores o elementos como el empeño y la dedicación, la voluntad de completar la licenciatura, el esfuerzo, el deseo de aprender, entre otras: “Superación personal” (Estudiante 210); “Mis ganas” (Estudiante 219); “La lucha por cumplir mis propósitos y metas” (Estudiante 260); “Ser responsable y puntual” (Estudiante 77); “Interés personal” (Estudiante 611).

Por otro lado, se construyó una categoría a partir de respuestas en las que los estudiantes señalan las relaciones interpersonales, así como el ambiente y el clima escolar. Los estudiantes refieren al ambiente que caracteriza las relaciones humanas de los alumnos entre ellos y con otras personas dentro de la escuela. Por ejemplo, la relación con los profesores: “Relación con el profesor dentro y fuera” (Estudiante 296); “Comportamientos de profesor-alumno (amistad)” (Estudiante 1109). Las experiencias vividas con otros estudiantes y con otras personas: “Los compañeros” (Estudiante 67); “Calidad humana de las personas” (Estudiante 629). La convivencia en las clases: “Trabajar en equipo” (Estudiante 613); “La convivencia, el ambiente escolar” (Estudiante 1241); “Armonía tanto compañeros como maestros” (Estudiante 1222); “En la primaria aprendí a convivir” (Estudiante 40); “Relación con personas que saben y dominan la EF” (Estudiante 1002).

Como en casi todas las preguntas planteadas, los participantes dan respuestas asociadas al gusto por el deporte o por la práctica de actividades físicas y deportivas: “El deporte” (Estudiante 1105); “La práctica deportiva” (Estudiante 1107); “El gusto por la Educación Física” (Estudiante 1047); “La recreación y el entrenamiento” (Estudiante 1031); “El gusto por el deporte” (Estudiante 4); “Por la actividad física y las prácticas deportivas” (Estudiante 1028)

Los estudiantes también traen a colación, respuestas que hacen referencia a experiencias vividas, ya sea antes o durante la licenciatura (3.4%). Por ejemplo: “Las experiencias con mi padre” (Estudiante 11); “Antes de entrar a estudiar asistí y apoyé eventos deportivos” (Estudiante 110); “Aprender observando” (Estudiante 107); “La asistencia a un campamento” (Estudiante 1005).

Por último, se agrupó una serie de respuestas de los estudiantes en torno a temas relacionados con las características de la institución, así como de las características de la profesión y del medio social laboral. Entre otras: “Las instalaciones deportivas” (Estudiante 1118); “La amplia gama de trabajo que hay” (Estudiante 1009); “Al ser profesores tenemos una gran responsabilidad con la jente (sic)” (Estudiante 1110); “La necesidad de mejorar la docencia en las escuelas” (Estudiante 1218); “La falta de cultura física en las personas, la obesidad creciente de la población” (Estudiante 1400); “Un impacto en la sociedad, formación de personas y ejemplo para los más pequeños” (Estudiante 267).

3.2.9 - Finalidades que deben orientar una licenciatura de formación de profesores en EF

Con la intención de conocer las percepciones que poseen los formadores sobre la formación inicial en EF, se les planteó a estos otra pregunta de carácter abierto. En ella se les pidió que mencionaran cuáles son las finalidades que deben orientar un programa de licenciatura en EF; es decir sus principales objetivos formativos.

Las respuestas, como se puede apreciar en la tabla 68, son muy variadas, como variadas son las vivencias, los conocimientos y las creencias que los formadores han venido teniendo a lo largo de trayectoria profesional y personal.

Tabla 68 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores sobre las finalidades que deben orientar un curso de licenciatura en formación de profesores de Educación Física

Formadores		
Categorías	f	%
Formación profesional	89	27.13
Formación personal/ social	68	20.73
Formación general/ básica	8	2.43
Formación especializada	11	3.35
Formación para la docencia	9	2.74
Formación de profesionales competentes	21	6.40
Características del currículum/ licenciatura	15	4.57
Efectos generales	65	19.81
No responde	42	12.80
Totales	328	100%

Se construyó una categoría que marcó una amplia variedad de respuestas de los formadores, en las que hacen referencia a la formación profesional como una de las más importantes finalidades de un programa formativo en EF. Un poco más de la cuarta parte de las respuestas correspondió a esta categoría. Aquí, los formadores mencionan las competencias o los conocimientos que los futuros profesores deben adquirir durante sus estudios de licenciatura. Entre otros, aluden indicadores relativos a los conocimientos y a las competencias científicas: “..el carácter científico” (Formador1002); “Formar para que los egresados trabajen la actividad física con bases científicas” (Formador 905); “Formar docentes con conocimientos teórico – prácticos” (Formador 912).

En esta misma categoría fueron agrupadas las respuestas referidas a las competencias y a los conocimientos de carácter pedagógico y/o didáctico, que los estudiantes deben adquirir durante sus estudios, como: “Contar con elementos pedagógicos didácticos en su capacitación” (Formador 25); “...la transmisión de los conocimientos y valores necesarios” (Formador 26); “El formar profesionales con capacidades para transmitir a los alumnos de una forma adecuada” (Formador 426); “Tener conocimiento científico pedagógico” (Formador 1214).

Algunos formadores refieren indicadores sobre conocimientos de índole técnico deportivo, por ejemplo: “Conocimiento del deporte, la disciplina” (Formador 1418)

Los aspectos reflexivos e innovadores fueron también mencionados como indicadores de la formación: “Preparar al alumno en forma general para que responda a las expectativas, a

los cambios que se están marcando a nivel nacional e internacional” (Formador 311); “Formar un educador físico capaz de transformar a la sociedad de su entorno” (Formador 1); “Que busquen nuevas estrategias de aprendizaje para sus alumnos” (Formador 808)

Mientras que la investigación, como era de esperarse, es asumida por algunos formadores como una finalidad de los programas de licenciatura en EF: “Fomentar la investigación para llegar a ser un país desarrollado” (Formador 3); “Formación de aplicación de metodologías, para desarrollar proyectos, implementarlos y evaluarlos” (Formador 1405); “Diseñar, proyectar y desarrollar investigación básica en la cultura física” (Formador 800)

Desarrollar el gusto por lo que se estudia o en lo que será el ejercicio de la profesión no podía faltar. Unos cuantos formadores insisten en que una finalidad de los programas, es el intentar la formación de profesores motivados. Por ejemplo: “Fomentar el gusto por la especialidad, la motivación y la iniciativa en el campo laboral” (Formador 1104).

Otros participantes indicaron factores asociados a competencias adquiridas durante la licenciatura, que servirán para el desarrollo profesional constante. Así, hay quienes valoran como finalidad de un programa, que sus estudiantes estén: “Comprometidos a una verdadera mejora continua” (Formador 1412).

Los conocimientos y las competencias del área de EF en una forma amplia, o de alguna de sus áreas: “Conocer el contenido del programa de Educación Física” (Formador 809).

Finalmente, para concluir con esta gran categoría que incluye todas las referencias a la formación profesional, se mencionan las competencias y conocimientos generales: Por ejemplo: “Que en la formación se logren las competencias necesarias para enfrentar y resolver los retos de la vida” (Formador 415); “La formación del alumno en sus ámbitos profesionales” (Formador 1120); “Es preparar a los futuros licenciados para que tengan muy buenas herramientas y sean competentes para su quehacer profesional” (Formador 1208).

Por otro lado, los componentes de índole personal y social fueron el segundo aspecto más valorado por los formadores. En esta, los encuestados refieren indicadores de los rasgos de la personalidad y de las características personales, las relaciones interpersonales y las de carácter ético-moral que el futuro profesor debe adquirir durante su

proceso de formación inicial. Por ejemplo, se menciona: “Actitudes y compromiso así como una disposición de compartir” (Formador1101); “Preparar profesores comprometidos con su carrera” (Formador 1001); “El desarrollo de competencias personales” (Formador 1219); “Desarrollar la conciencia y preocupación social” (Formador 427) “El establecimiento de relaciones interpersonales perdurables a lo largo de la vida personal y profesional” (Formador 1219); “Formar personas que aparte de los conocimientos tengan: la vocación, la ética” (Formador 911); “La formación en valores, el profesionalismo” (Formador 1201).

Los efectos generales, entendidos como los aspectos que contribuyen a promover y a mejorar el bienestar de la población, ya sea desde el punto de vista del campo, ya sea en un sentido general, constituyeron casi el 20% de las respuestas. Entre otras respuestas, se identificaron algunas como: “Formar profesores que ayuden al desarrollo físico para la salud física y mental” (Formador 1409); “La formación de gente saludable” (Formador 1418); “Desarrollar habilidades motoras en el individuo” (Formador 1218).

Algunos cuantos formadores mencionan la formación para la docencia. Por ejemplo: “Formar a docentes con criterio” (Formador 811). Otros más señalan que la formación de profesionales competentes es la principal finalidad de los programas formativos: “La formación de alumnos competentes, con conocimientos, habilidades, destrezas y valores” (Formador 1406).

También se identificaron respuestas en torno al propio currículo formativo de las instituciones. Por ejemplo se menciona uno de los elementos de la estructura curricular: “La formación oportuna y eficiente del perfil del egresado” (Formador 805)

3.2.10 Grado de importancia atribuido a las áreas disciplinares en la formación inicial

Para conocer el grado de importancia que los formadores y los estudiantes otorgan a las distintas áreas de disciplinares que conforman habitualmente los planes de estudios de las diferentes licenciaturas universitarias que en México forman profesionales de la EF y

del deporte, en los cuestionarios se les planteó una pregunta cerrada mediante una escala tipo Likert. Las posibilidades de respuesta de ambos cuestionarios, fueron desde nada importante, hasta totalmente importante.

Como es mostrado en la tabla 69, la dimensión práctica del currículo, especialmente las prácticas de enseñanza o prácticas docentes, son valoradas como el área disciplinar que más importancia tiene para los formadores de profesores de EF. Primero porque en la columna que recoge los resultados de la opción totalmente importante, es el área que más alto porcentaje obtuvo (67.33%); como en la sumatoria de este, más el porcentaje respectivo de la opción muy importante (21.29%) cuyo porcentaje total es de 88.62%.

Tabla 69 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los formadores sobre el grado de importancia que atribuyen a las áreas disciplinares o de estudio en la formación de los estudiantes de la licenciatura en EF.

	Formadores						No sé	Totales
	Nada importante	Poco importante	Ni poco ni muy importante	Muy importante	Totalmente importante			
Disciplinas prácticas	<i>f</i>	0	10	21	88	67	0	186
	%	0	4.95	10.4	43.56	33.17	0	92.08
Ciencias de la educación y de la enseñanza	<i>f</i>	1	2	6	61	117	0	187
	%	0.5	0.99	2.97	30.2	57.92	0	92.57
Ciencias biológicas y naturales	<i>f</i>	0	4	14	67	100	1	186
	%	0	1.98	6.93	33.17	49.5	0.5	92.08
Ciencias sociales y humanidades	<i>f</i>	2	4	49	89	43	1	188
	%	0.99	1.98	24.26	44.06	21.29	0.5	93.07
Trabajo científico	<i>f</i>	2	4	10	59	110	0	185
	%	0.99	1.98	4.95	29.21	54.46	0	91.58
Prácticas de enseñanza	<i>f</i>	2	4	2	43	136	0	197
	%	0.99	1.98	0.99	21.29	67.33	0	97.52

Un resultado coherente con los resultados sobre las prácticas docentes, es el que los formadores atribuyen a las ciencias de la educación y de la enseñanza, a la que consideran como la segunda área con mayor relevancia en la formación de los estudiantes de EF, al registrar un porcentaje del 57.92% en la opción totalmente importante y una sumatoria de esta opción más la opción muy importante igual al 88.12%.

En orden decreciente y considerado juntas las opciones totalmente importante y muy importante, los formadores han atribuido luego de las dos áreas mencionadas

anteriormente, distintos grados de importancia al trabajo científico (83.67%), a las ciencias biológicas y naturales (82.67%), a las disciplinas prácticas el 76.73%, y en última instancia a las ciencias sociales y humanidades con el 65.35%.

Algo que vale la pena destacar, es la importancia favorable que le dan a casi todas las áreas disciplinares. Sin embargo también cabe señalar que casi el 25% de los formadores aprecian las ciencias sociales y las humanidades como un área ni poco ni muy importante; cuestión sobre la que se debería poner mayor atención en los programas formativos, dado que estos siempre estarán pensados en gran medida en la solución a los problemas y a las necesidades sociales. Probablemente esta área del currículo ha sido descuidada o subvalorada por las universidades que forman profesores de EF en México, o la manera en que estas son enseñadas, provocan que algunos formadores las vean como neutras o como poco útiles en el ejercicio de docencia.

Tabla 70 - Categorías, frecuencias y porcentajes de respuesta de los estudiantes sobre el grado de importancia que atribuyen a las áreas disciplinares o de estudio en su formación en EF.

	Estudiantes							Totales
		Nada importante	Poco importante	Ni poco ni muy importante	Muy importante	Totalmente importante	No sé	
Disciplinas prácticas	<i>f</i>	9	23	65	261	203	0	561
	%	1.57	4.02	11.36	45.63	35.49	0	98.08
Ciencias de la educación y de la enseñanza	<i>f</i>	16	21	35	175	312	1	560
	%	2.8	3.67	6.12	30.59	54.55	0.17	97.9
Ciencias biológicas y naturales	<i>f</i>	11	17	60	207	260	3	558
	%	1.92	2.97	10.49	36.19	45.45	0.52	97.55
Ciencias sociales y humanidades	<i>f</i>	6	58	155	229	105	4	557
	%	1.05	10.14	27.1	40.03	18.36	0.7	97.38
Trabajo científico	<i>f</i>	9	42	114	178	211	1	555
	%	1.53	7.34	19.93	31.12	36.89	0.17	97.03
Prácticas de enseñanza	<i>f</i>	17	16	22	134	362	0	551
	%	2.97	2.8	3.85	23.43	63.29	0	96.33

Ahora, pasando a los resultados de los estudiantes de EF ante la misma cuestión, mismos que se recogen en la tabla 70, se encontraron algunas coincidencias a destacar. En primer lugar, al igual que los formadores, los estudiantes opinan que las prácticas de enseñanza son totalmente importantes en su formación (63%), atribuyendo a este aspecto el de mayor relevancia. De igual manera ocurrió con las ciencias de la educación y la

enseñanza, ya que los estudiantes las colocaron como las de segundo mayor peso en la opción totalmente importante, al igual que sus formadores. Haciendo la sumatoria de ambas opciones: muy importante más totalmente importante, las prácticas de enseñanza tienen un porcentaje del 86.72% y las ciencias pedagógicas y didácticas, el 85.14%.

En la misma lógica de análisis, las áreas disciplinares que se siguieron en orden decreciente de importancia atribuida, fueron: ciencias biológicas y naturales (81.64%), disciplinas prácticas (81.12%), trabajo científico (68.01%) y ciencias sociales y humanidades (58.39%).

Una coincidencia más entre estudiantes y formadores, fue el valor atribuido a las ciencias sociales y a las humanidades como las de menor importancia en la formación de un profesor de EF (58.39% en la sumatoria de las opciones muy y totalmente importante), de las seis áreas consideradas en la pregunta. Asimismo, el 27% de los estudiantes, además son de la opinión de que estas ciencias no son ni poco ni muy importantes.

4. Concepciones sobre la licenciatura en EF de su institución.

En este apartado del estudio se pretendió describir e interpretar las opiniones que los participantes poseen sobre un amplio abanico de elementos o factores relacionados con los Programas Educativos (licenciaturas en EF) en que ambos grupos se desarrollan: uno como docente y el otro como estudiante. Es decir una autoevaluación de la licenciatura en sus propias instituciones. Otros factores analizados son los aspectos positivos y negativos que los estudiantes resaltan de su licenciatura, así como sus percepciones y/o sentimientos de preparación de cara a la profesión que ejercerán. De igual forma se contempla un factor asociado a las opiniones que los formadores poseen sobre la formación de profesores de EF en las universidades mexicanas. En la parte final de este apartado, se presentarán las expectativas que los estudiantes tienen sobre la profesión a desempeñar en el futuro.

4.1 Opinión sobre la licenciatura en la que enseñan / en la que estudian

Enseguida se presentarán los datos relativos a las opiniones que tanto los formadores como los estudiantes tienen sobre un conjunto de nueve enunciados directamente asociados a la propia licenciatura en la que ellos enseñan o estudian. Los enunciados afirmativos se organizaron en una escala tipo Likert.

En la escala se incluyeron 5 puntos con sus consiguientes significados:

- (1) “Totalmente falso” (2) “Más falso que verdadero” (3) “Ni falso, ni verdadero”
(4) “Más verdadero que falso” (5) “Totalmente verdadero”.

Además para quienes no pudieran dar su posición, por desconocimiento hacia cualquiera de las afirmaciones, se incorporó el término (NS) “No sé”.

Las afirmaciones se integran para su análisis, teniendo como base el programa formativo de las instituciones. Los factores constitutivos de la escala se relacionan así con la estructura curricular de la licenciatura y sus metas de formación, así como a la forma de seleccionar las asignaturas y los contenidos de las mismas a partir de la definición previa de las competencias para el ejercicio de la profesión como profesor de EF. Asimismo se incluyeron factores vinculados con la relación entre la teoría y la vivencia de situaciones prácticas de enseñanza, así como a la adquisición y al dominio de las competencias que requiere el ejercicio docente de la educación física. De igual manera se incluyeron afirmaciones en torno a la evaluación previa sobre las concepciones de EF y de Profesor que los estudiantes traen consigo al inicio de sus estudios superiores; en torno a la coherencia conceptual de los formadores y finalmente en torno a la existencia de programas de apoyo y de acompañamiento a los recién egresados.

Los resultados de las opiniones, en primer lugar por los formadores y posteriormente por los estudiantes sobre los factores señalados, se presentan de manera integrada en los cuadros 63 y 64 respectivamente.

Aunque las opiniones de cada uno de los grupos participantes en este estudio se presentan de manera panorámica en los cuadros mencionados, para una clara comprensión, la lectura de los resultados de cada afirmación debe hacerse únicamente de izquierda a derecha del cuadro. De esta forma cada factor es presentado con su frecuencia y con su

porcentaje de respuestas y por cada categoría desde “Totalmente falso”, hasta “No sé”. Inmediatamente en la celda del lado derecho se recogen las cifras torales, de forma exclusiva, para cada afirmación. Por lo que la lectura de los resultados presentados no tiene sentido hacerla de la parte superior a la parte inferior del cuadro.

Por otro lado, después de cada cuadro, la descripción e interpretación de los resultados se hará por cada una de las afirmaciones. Para ello, se iniciará cada párrafo explicativo con la afirmación de referencia.

Tabla 71 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las opiniones que tienen los formadores sobre un conjunto variado de factores que se relacionan con la licenciatura de EF en la que enseñan.

		Formadores					Totales	
		Totalmente falso	Más falso que verdadero	Ni falso, ni verdadero	Más verdadero que falso	Totalmente verdadero		
Existe una gran unidad conceptual entre los formadores	<i>f</i>	12	37	41	61	36	10	197
	%	9.94	18.32	20.3	30.2	17.82	4.95	97.52
La estructura curricular es explícita en cuanto a las metas de formación	<i>f</i>	4	17	23	73	72	5	194
	%	1.98	8.42	11.39	36.14	35.64	2.48	96.04
Se da un gran énfasis a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza	<i>f</i>	4	10	33	91	59	0	197
	%	1.98	4.95	16.34	45.05	29.21	0	97.52
La selección de las asignaturas se basó en una definición de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF	<i>f</i>	4	14	25	66	69	19	197
	%	1.98	6.93	12.38	32.67	34.16	9.41	97.52
Se da una importancia significativa a la adquisición y dominio de las competencias de enseñanza de la EF	<i>f</i>	4	8	33	91	60	1	197
	%	1.98	3.96	16.34	45.05	29.7	0.5	97.52
Los estudiantes son de la opinión de que esta Licenciatura es muy teórica	<i>f</i>	28	59	54	29	9	18	197
	%	13.86	29.21	26.73	14.36	4.46	8.91	97.52
Se hace una evaluación de las concepciones de EF y de profesor, que los alumnos presentan al inicio del curso	<i>f</i>	26	36	40	45	21	29	197
	%	12.87	17.82	19.8	22.28	10.4	14.36	97.52
Existe un programa de acompañamiento y de apoyo a los recién egresados	<i>f</i>	48	30	28	24	42	25	197
	%	23.76	14.85	13.86	11.88	20.79	12.38	97.52
La elección de los contenidos se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de EF	<i>f</i>	10	19	33	54	56	25	197
	%	4.95	9.41	16.34	26.73	27.72	12.38	97.52

Existe una gran unidad conceptual entre los formadores. El término unidad conceptual hace referencia a que se comparten significados sobre un fenómeno, acontecimiento o proceso, entre otras cosas. En este caso se refiere al hecho de tener ideas

semejantes sobre lo que es la EF, sobre lo que esta asignatura debe tener como finalidades en escuela sobre, y sobre lo que es un buen profesor de EF.

Ante esta afirmación, los propios profesores universitarios (formadores de profesores) tienen una opinión muy diversa, como puede observarse. Sin embargo si se suman las opiniones que consideran la afirmación como más verdadero que falso, con la que acepta que es totalmente verdadero, pareciera ser una percepción de carácter más favorable en general. La sumatoria de los porcentajes de ambas afirmaciones es igual a 48.02% de las respuestas.

En contraposición, la sumatoria de los porcentajes de quienes piensan que es totalmente falso y de quienes piensan que es más falso que verdadero, que es igual a 28.26%. Mientras que la posición neutra (ni falso, ni verdadero) es de 20.3%. Es de destacar la gran similitud que se presentó entre los porcentajes de más falso que verdadero (18.32%) y de totalmente verdadero (17.82%) lo que evidentemente da la impresión también de una polarización de opiniones.

La estructura curricular es explícita en cuanto a las metas de formación. Casi la tercera parte de los formadores de las instituciones participantes (71.78% sumando los porcentajes de quienes opinan que es más verdadero que falso y de quienes opinan que es totalmente verdadero) opina que sí se hacen explícitas las metas formativas en sus programas de licenciatura en EF. Al ser la mayoría, se infiere que este resultado se corresponde con una realidad que ocurre en cada institución y que no hay mayor controversia al respecto.

Se da un gran énfasis a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza. El 74.26% de las respuestas de los formadores en este sentido (considerando la suma entre quienes dicen que este factor es más verdadero que falso y de quienes dicen que es totalmente verdadero). Lo anterior hace pensar que los formadores están de acuerdo en general, que en la formación de los futuros profesores de EF, la vivencia práctica es un medio valioso para la adquisición de las competencias relacionadas con la enseñanza de esta signatura en el currículo escolar. Aunque por otro lado, se pudiera pensar que los formadores interpretaron esta afirmación en el sentido de que al dársele mucho énfasis a la dimensión práctica de la

enseñanza superior en EF, se da una disminución consecuente a la dimensión teórica de la formación profesional.

La selección de las asignaturas del plan de estudios se basó en una definición de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF. Tal como ha sido la tendencia en los factores anteriores, en esta afirmación los formadores han contestado a la pregunta de una manera favorable, ya que el 66.83% de las respuestas así lo demuestran. Lo anterior significa que los formadores en general opinan que existe una coherencia entre las competencias que requiere el profesor de EF y las asignaturas del plan de estudios de cada programa formativo. Sin embargo en esta afirmación hubo casi un 10% de profesores universitarios que eligieron la opción no sé; lo que pudiera significar que estos formadores no participaron (por la razón que sea) en el diseño o en el rediseño curricular del programa formativo en su institución.

Se da una importancia significativa a la adquisición y dominio de las competencias de enseñanza de la EF. Los porcentajes sumados de las opciones más verdadero que falso y totalmente verdadero es igual al 74.75% (casi una tercera parte de los formadores). Esta sumatoria de porcentajes es la mayor de entre los nueve factores que se analizaron. Se hace notar de igual forma, que los porcentajes de las opciones totalmente falso y más falso que verdadero, son muy bajos, de hecho son las expresiones más bajas si se hace una comparación con el resto de las afirmaciones. La opción no sé, solo fue tomada por un formador. Esto fortalece la noción general de que los formadores comparten la idea de que en sus programas se valora mucho este aspecto de la adquisición y dominio de las competencias para enseñar la EF.

Los estudiantes son de la opinión de que esta Licenciatura es muy teórica. Como es fácilmente reconocible, la opción más falso que verdadero reunió el mayor porcentaje de respuestas; sin embargo este apenas es del 29.21%. Pero al mismo tiempo, este resultado se puede entender como coherente con los resultados ya mostrados de la afirmación que asegura que se da énfasis a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza. Por otro lado, es notoria la similitud con el porcentaje de la opción ni verdadero ni falso 26.73%. Este factor, por los resultados expuestos, puede conducir a dar una explicación de que el

programa está equilibrado en sus dimensiones teórico-prácticas, desde la óptica de los formadores.

Se hace una evaluación de las concepciones de EF y de profesor, que los alumnos presentan al inicio del curso. El 22.28% de los formadores tienen la opinión de que esta evaluación sí se lleva a cabo, cuando menos aquellos quienes señalan que esta afirmación es más verdadera que falsa: Si a este porcentaje se le suma el que corresponde a la opción totalmente verdadero, el resultado es 32.68%. Las opiniones opuestas, aquellas que los formadores consideran totalmente falso y más falso que verdadero constituyen el 30.69%. Mientras tanto las opciones ni falso ni verdadero y no sé, en conjunto suman 34.16%. Esta distribución porcentual puede hacer suponer que los mientras existen formadores que sí llevan a cabo esta evaluación, hay quienes no la realizan; lo que significa que no es un procedimiento o una política institucional del programa educativo.

Existe un programa de acompañamiento y de apoyo a los recién egresados. Como se advierte con claridad, la opción con mayor porcentaje con 23.76% es totalmente falso. Aunque también se destaca que el 20.79% de los formadores consideran que es totalmente verdadero la existencia de un programa de apoyo a los egresados durante su primer año de ejercicio profesional. Esta polarización se matiza (solo un poco) cuando se hace la sumatoria de los porcentajes con las demás opciones. Así la tendencia al carácter falso de la afirmación suma el 38.61%; mientras que la tendencia al carácter verdadero de la afirmación suma 32.67.

En tanto que la opción ni falso, ni verdadero y la opción no sé, apenas sobrepasan unos puntos porcentuales arriba del 10. Una posible explicación de la referida polarización en dos sectores del grupo de formadores, es que aquellos quienes opinan totalmente verdadero, haya entendido que en el caso de que los recién egresados buscaran ese apoyo o ese acompañamiento en su universidad, la institución si los apoyaría.

Por otro lado, existe la certeza de la carencia de programas del tipo de los que se mencionan en el factor analizado, en las universidades mexicanas. La certeza se basa en el hecho de que los programas educativos están integrados en una asociación de carácter nacional, la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF),

y por la posibilidad de conocer de cerca a cada uno de los directores o los coordinadores de dichos programas; aunado lo anterior al conocimiento de la estructura curricular de todas las licenciaturas participantes en el estudio, por la realización de los trabajos de armonización de los planes de estudio en el país.

La elección de los contenidos se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de EF. Un poco más de la mitad de los formadores (54.45%) es de la opinión que los contenidos que se enseñan en sus licenciaturas, fueron seleccionados de manera coherente con las competencias que requieren los profesores de EF. Un 16.34% sin embargo tienen la percepción de que esta afirmación no es falsa, ni verdadera. Aquellos formadores quienes opinan que la afirmación es totalmente falsa y más falsa que verdadera, en su conjunto suman menos del 15%. Por último están aquellos quienes dicen desconocer este factor, y que probablemente este desconocimiento de deba a que no participaron en el diseño o en el rediseño curricular en su institución.

En la parte que a continuación se presenta se recogen las respuestas que los estudiantes dieron a las mismas preguntas planteadas a sus formadores.

Además de seguir una lógica de presentación similar a la que se usó para describir los resultados de los formadores, en los párrafos explicativos se hará una comparación entre los resultados de ambas poblaciones participantes en este estudio.

Existe una gran unidad conceptual entre los formadores. Los estudiantes frente a esta afirmación, tienen una opinión variada, al igual que acontece en el caso de los formadores, sin embargo de un carácter un poco más optimista. El porcentaje más alto se obtuvo en la opción más verdadera que falso. Sumando los porcentajes que consideran esta afirmación y totalmente verdadera, la opinión tiene un valor más favorable, ya que la sumatoria de los porcentajes es de 55.6% (en los formadores, 48.02%). En tanto la sumatoria de los porcentajes de quienes piensan que es totalmente falso y más falso que verdadero, es 18.71% (en los formadores, 28.26%). Mientras que la posición neutra es de 22.55%. Las expresiones en la opción totalmente falso y en la opción no sé, son menores.

Tabla 72 - Categorización, frecuencias y porcentajes de las opiniones que tienen los estudiantes sobre un conjunto variado de factores que se relacionan con la licenciatura de EF que cursan.

		Estudiantes						
		Totalmente falso	Más falso que verdadero	Ni falso, ni verdadero	Más verdadero que falso	Totalmente verdadero	No sé	Totales
Existe una gran unidad conceptual entre los formadores	<i>f</i>	39	68	129	192	126	9	563
	%	6.82	11.89	22.55	33.57	22.03	1.57	98.43
La estructura curricular es explícita en cuanto a las metas de formación	<i>f</i>	13	33	93	229	188	7	563
	%	2.27	5.77	16.26	40.03	32.87	1.22	98.43
Se da un gran énfasis a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza	<i>f</i>	25	53	99	179	202	5	563
	%	4.47	9.27	17.31	31.29	35.31	0.87	98.43
La selección de las asignaturas se basó en una definición de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF	<i>f</i>	15	40	86	170	157	95	563
	%	2.62	6.99	15.03	29.72	27.35	16.61	98.43
Se da una importancia significativa a la adquisición y dominio de las competencias de enseñanza de la EF	<i>f</i>	14	35	104	227	170	13	563
	%	2.45	6.12	18.18	39.69	29.72	2.27	98.43
Los estudiantes somos de la opinión de que nuestra licenciatura es muy teórica	<i>f</i>	82	99	151	131	80	19	562
	%	14.34	17.31	26.4	22.9	13.99	3.32	98.25
Se hace una evaluación de las concepciones de EF y de profesor, que los alumnos presentan al inicio del curso	<i>f</i>	70	70	100	153	124	40	557
	%	12.24	12.24	17.48	26.75	21.68	6.99	97.38
Existe un programa de acompañamiento y de apoyo a los recién egresados	<i>f</i>	95	85	89	76	66	130	541
	%	16.61	14.86	15.56	13.29	11.54	22.73	94.58
La elección de los contenidos se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de EF	<i>f</i>	20	37	108	185	108	90	548
	%	3.5	6.47	18.88	32.34	18.88	15.73	95.8

La estructura curricular es explícita en cuanto a las metas de formación. El 40.03% de los estudiantes opinan que esta afirmación es más verdadera que falsa. La segunda opción con mayor porcentaje es la que asegura que es totalmente verdadero (32.87). La sumatoria de ambos porcentajes es 72.9%, una amplia mayoría (en el caso de los formadores se presentaron una sumatoria muy similar en estas dos opciones, 71.78). Por lo que se puede inferir que tanto los formadores como los estudiantes, en general, no tienen dudas de la explicitación de las metas en sus propios programas formativos. El resto de las opciones se distribuye de manera variable, siendo la que presenta el tercer lugar en porcentaje, la opción ni falso, ni verdadero (16.26%).

Se da un gran énfasis a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza. El 66.6% de los estudiantes opinan que esta afirmación es más verdadera que falsa y/o que es

totalmente verdadera. Vale la pena resaltar que en esta afirmación se da el porcentaje más alto (35.31%) en la opción totalmente importante, y al mismo tiempo lo es dentro de esta opción, considerando las nueve afirmaciones o factores de análisis.

Un dato curioso en esta afirmación es que para los estudiantes, en comparación con los formadores, a las vivencias prácticas de enseñanza debería dársele mayor énfasis. Este comentario se basa en que mientras el 66.6% de los estudiantes, como se apuntó al principio de este párrafo, creen que esta afirmación es más verdadera que falsa y/o que es totalmente verdadera, el 74.26% de los formadores piensa de manera similar.

La selección de las asignaturas del plan de estudios se basó en una definición de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF. Según el 29.72% de los estudiantes, esta afirmación es más verdadera que falsa y el 27.35% opinan que es totalmente verdadera. De lo anterior se deduce que más de la mitad de esta población participante en el estudio, cree que sí se procedió de la manera que se señala en la afirmación. Un poco menos del 10%, por otro lado, es de la idea que esta afirmación es más falsa que verdadera y/totalmente falsa, mientras que un 16.61% dicen que no sabe, y un porcentaje cercano a este mismo, sostiene que no es ni falso, ni verdadero. Los datos anteriores puede indicar que los estudiantes, tienen la percepción de que en el plan de estudio de su programa, existen asignaturas que para ellos no tienen sentido que se impartan. Esta idea se soporta en los resultados ya presentados en el capítulo anterior, en el que se muestra el grado de importancia atribuido a las áreas disciplinares en la formación de profesores de EF.

En comparación con los formadores, los estudiantes tienen una opinión menos favorable acerca de esta afirmación.

Se da una importancia significativa a la adquisición y dominio de las competencias de enseñanza de la EF. Los porcentajes sumados de las opciones más verdadero que falso y totalmente verdadero es igual a 69.41% (74.75% en el caso de los formadores). Se hace notar de igual forma, que los porcentajes de las opciones totalmente falso y más falso que verdadero, son muy bajos (la sumatoria es de 8.57%). Al igual que sucede con los formadores, estos datos refuerzan la idea de que comparten la opinión de que en sus

programas, la adquisición y el dominio de las competencias para la enseñanza de la EF en la escuela es un asunto importante.

Los estudiantes somos de la idea de que esta Licenciatura es muy teórica. Ni falso, ni verdadero es la opción con el mayor porcentaje, aunque este represente la opinión de solo una cuarta parte de los estudiantes. En la opción siguiente, el 22.9% piensa que la afirmación es más verdadera que falsa. Es evidente asimismo que se vuelve a presentar una polarización de opiniones entre totalmente verdadero y totalmente falso, ya que los porcentajes son muy cercanos entre sí. Estos tres datos hablan de unas percepciones que no se comparten por una mayoría de estudiantes o un porcentaje considerable. La visión de conjunto que tienen los estudiantes a partir de estos resultados, es más diversificada, a diferencia de los formadores.

Se hace una evaluación de las concepciones de EF y de profesor, que los alumnos presentan al inicio del curso. Aquellos estudiantes (26.75%) quienes opinan que esta afirmación es más verdadera que falsa, coinciden en gran medida con sus formadores (22.28%). Pero mientras que solo el 10.4% de los formadores piensa que la afirmación es totalmente verdadera, en el caso de los estudiantes el porcentaje se eleva a 21.68%. Existen dos vías posibles para explicar estos datos: una de ellas tiene relación con el hecho de que los formadores leen con mayor detenimiento las preguntas antes de responder, además de tener un mayor conocimiento del proceso educativo en su programa; y la segunda se pudiera deber a que al inicio de alguna de las asignaturas del primer año, ciertos profesores les plantearon como pregunta cuando menos la primera parte de la afirmación, decir los profesores habitualmente cuestionan a sus alumnos sobre ¿Qué es Educación Física?

Existe un programa de acompañamiento y de apoyo a los recién egresados. Casi una cuarta parte de los estudiantes desconoce si existe algún programa; otra cuarta parte es más de la opinión de que si existe algún programa (si se suman los porcentajes de las opciones más verdadero que falso y totalmente verdadero). En tanto, la sumatoria de los porcentajes de las opciones totalmente falso y más falso que verdadero es de 31.47%, por lo que se puede considerar sin lugar a dudas la opinión más fuerte dentro de este factor. La posición neutra del 15.56% de los estudiantes, fortalece la tendencia a la falsedad de la afirmación de acuerdo con la opinión de los estudiantes.

Como ya se presentó en el análisis de las opiniones de los formadores, estos últimos estiman que si se da apoyo a los estudiantes a su egreso de la licenciatura.

La elección de los contenidos se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de EF. Como ocurre con las opiniones de los formadores, alrededor de la mitad de los estudiantes comparten la idea de que esta afirmación es verdadera. El 18.88% tiene una postura más reservada y opinan que esto no es falso, ni verdadero. Un porcentaje un poco menor al anterior (15.73%) lo constituyen aquellos estudiantes quienes no saben si las competencias para ejercer su futura profesión son tomadas en cuenta para la elección de los contenidos del plan de estudios de su licenciatura. Finalmente se destaca en esta afirmación, que son muy pocos estudiantes quienes opinan que esto no es verdad.

4.2 Aspectos positivos y negativos que destacan de la licenciatura

En este apartado del estudio, y luego de haber descrito las percepciones de los formadores y de los estudiantes sobre un amplio abanico de aspectos que están vinculados a los diversos programas universitarios en EF, se procuró averiguar las percepciones de los estudiantes sobre la formación recibida. En este caso se indicarán los aspectos positivos y negativos que más reconocen o que más enfatizan sobre sus experiencias en el proceso formativo que están viviendo. Este apartado incluye en primer lugar una apreciación global de la licenciatura, es decir, la opinión sobre si les gusta o no les gusta y en segundo lugar se describen y se analizan las razones que los mismos estudiantes aducen sobre dicha opinión.

4.2.1 Apreciación global de la licenciatura

En el momento en que los cuestionarios fueron aplicados a los estudiantes, estos aun no concluían su licenciatura. Hoy día es casi seguro que los mismos hayan sido terminados. Por estas razones la información presentada puede tener esta doble utilización de los tiempos verbales cuando se refiere al hecho de gustar o no de sus estudios.

Enseguida se muestran (tabla 73) los datos obtenidos de la pregunta planteada a los estudiantes en el sentido de que si les gustó o les gusta su licenciatura de manera global.

Tabla 73 - Frecuencias y porcentajes de la apreciación global que los estudiantes tienen sobre la licenciatura de EF que cursan o que cursaron.

	Estudiantes			Totales
	Sí le gustó/ sí le gusta la licenciatura	No le gustó/ no le gusta la licenciatura	No responde	
<i>f</i>	523	29	20	572
%	91.43	5.07	3.5	100

La apreciación global de la licenciatura que hacen los estudiantes es para la amplia mayoría, de un carácter positivo. Un porcentaje muy bajo en realidad, tiene una imagen desfavorable de sus estudios superiores en EF.

Debido a estos datos, es posible tener la idea que quienes estudian esta licenciatura hicieron en apariencia una selección adecuada, independientemente de las razones aducidas para tomar tal decisión (como ya se ilustró en el apartado anterior del estudio).

4.2.2 Aspectos positivos y negativos de la licenciatura que cursan

Las percepciones que los estudiantes tienen sobre su licenciatura son un resultado de las experiencias positivas y/o negativas que tuvieron en su trayectoria educativa. La relación con los compañeros; con los profesores; con los contenidos y las asignaturas que conforman el plan de estudios; con el clima, el ambiente o la cultura y características de la institución; y por supuesto las expectativas propias, son algunos de los factores que pueden influir en el tipo y en el carácter de las experiencias que dan forma a las percepciones.

Con la intención de presentar de manera global la información proporcionada por los estudiantes sobre aquellos factores que, mediante su reflexión ante la pregunta planteada resaltan de la licenciatura que cursan, se optó por recoger en la tabla 74, tanto los elementos positivos como los negativos. A un tiempo esto permite hacer una comparación

entre aquellos factores que son referidos tanto desde un punto de vista como desde un punto de vista de signo opuesto.

Como ya fue explicado en el capítulo de la metodología, esta pregunta fue planteada de manera abierta, por lo que los aspectos que se exponen fueron deducidos a partir de un análisis de contenido; tal como se procedió en todas las preguntas del mismo tipo.

En la tabla 74, se pueden verificar los porcentajes en las respuestas de los estudiantes, sobre los aspectos positivos y negativos que ellos más destacan del programa formativo que cursan o cursaron, que fue en este caso el plan de estudios (37.52%). Sin embargo, así como es ampliamente valorado de manera positiva, también es referido por los estudiantes como un aspecto negativo en su formación; de hecho el plan de estudios es cuantitativamente el segundo mayor porcentaje (20.02%) de entre varios factores, solo por debajo del factor Profesores.

Tabla 74 - Categorización, frecuencias y porcentajes de los aspectos positivos y negativos que los estudiantes destacan sobre la licenciatura de EF que cursan o que cursaron.

	Estudiantes			
	Aspectos Positivos		Aspectos negativos	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Currículo/Plan de estudios	227	37.52	140	20.02
Profesores	95	15.70	173	32.15
Práctica de enseñanza/ periodo de prácticas	113	18.68	-	-
Formación/ conocimientos	28	4.63	16	3
Ambiente/ clima	52	8.6	18	3.34
Instalaciones/ materiales	46	7.60	33	6.13
Características de la licenciatura	-	-	35	6.5
Gestión escolar	-	-	39	7.25
Otros	10	1.65	9	1.67
No responde	34	5.62	75	13.94
Totales	605	100	538	100

Se pueden verificar los porcentajes en las respuestas de los estudiantes, sobre los aspectos positivos y negativos que ellos más destacan del programa formativo que cursan o cursaron (37.52%). Sin embargo, así como es ampliamente valorado de manera positiva, también es referido por los estudiantes como un aspecto negativo en su formación; de

hecho el plan de estudios es cuantitativamente el segundo mayor porcentaje (20.02%) de entre varios factores, solo por debajo del factor Profesores.

Desde la perspectiva cualitativa, algunos estudiantes, refieren el plan de estudios o sus características, de manera general como algo valorado positivamente: “Las áreas formativas en que se divide el plan de estudios” (Estudiante 1); “Amplio plan de estudios” (Estudiante 40).

Desde la óptica opuesta, otros estudiantes señalan el plan de estudios como un aspecto que no valoran positivamente: “El déficit del plan de estudios. ¡Algunas materias ni se ofertan!” (Estudiante 78); “Los distintos cambios de mapa curricular que a final de cuentas sigue siendo lo mismo” (Estudiante 1104).

Asimismo los participantes refieren indicadores positivos asociados a algunas de las asignaturas específicas relacionadas con la licenciatura: “Me gusto (sic) que se toman Materias no solo referentes a la Educación física, la diversidad de estas amplían nuestra oportunidad de trabajo” (Estudiante 105). Como aspecto negativo refieren también algunas asignaturas: “La clase de vóley, no aprendí nada” (Estudiante 922); “Las materias biológicas” (Estudiante 1023).

Por otro lado, los estudiantes hacen referencia a algunas disciplinas que componen el currículo de formación, sin especificarlas. Positivamente: “Las materias que nos obligan a pasar, las asignaturas que nos cuesta más pero también nos enseñan mucho” (Estudiante 96).

Desde el punto de vista negativo, restando el valor de la asignatura o alguna de sus dimensiones: “Creo que tenemos materias que no son necesarias para nuestra formación” (Estudiante 107); “Que algunas materias teóricas se hicieron tediosas” (Estudiante 900). Negativo: “Algunas clases pudieron ser mas practicas (sic) y sin embargo se estancaron en lo teorico (sic)” (Estudiante 1044).

Específicamente también los alumnos mencionan las asignaturas o las clases de carácter práctico, como aspecto positivo: “La materia de Recreacion (sic) y todas las prácticas deportivas” (Estudiante 923); “Algunas materias deportivas” (Estudiante 1148).

Sin embargo al mismo tiempo este factor fue considerado también como uno de los más negativos, de los que más los perjudican. Según el análisis realizado, el plan de estudios se constituyó como el segundo mayor elemento con valoración negativa.

En otro aspecto valorado como un factor destacado que contribuye positivamente en su formación, los estudiantes mencionan a sus profesores (15.70%). Señalan por ejemplo la competencia, algunos rasgos de la personalidad o características personales de sus profesores: “La convivencia y las formas de enseñar de los profesores” (Estudiante 203); “La mayoría de los Profesores está muy preparado y sabe enseñar, deja positivismo (sic) en el alumnado” (Estudiante 68).

Desafortunadamente los profesores, son referidos como el aspecto que más destacan los estudiantes con una valoración negativa (32.15%). Mencionan la falta de competencia, así como características de algunos de sus profesores. “los docentes poco preparados” (Estudiante 1216); “Algunos maestros muy prepotentes. Algunos maestros que no expliquen” (Estudiante 1414).

Las prácticas de enseñanza o prácticas docentes o periodo de prácticas, son elementos mencionados por una considerable cantidad de estudiantes (18.68%) como un aspecto positivo. A tal grado que cuantitativamente es el segundo aspecto mejor valorado. Algunas respuestas que ilustran la relevancia que los estudiantes atribuyen a dicho aspecto, se refieren a la satisfacción de trabajar con los alumnos en los centros escolares en los que llevan a cabo sus prácticas de enseñanza: “Trabajar con niños en las prácticas profesionales, ser un modelo para ellos y que te digan profe.” (Estudiante 95); “El trabajar con niños y adolescentes tener acercamientos a las escuelas” (Estudiante 1213).

Otros aspectos positivos que los encuestados refieren como destacados, en orden decreciente, se encuentran indicadores relativos al ambiente o al clima escolar o de las clases 8.6%; a las instalaciones deportivas y los materiales, 7.60%; y a los conocimientos adquiridos durante su formación de licenciatura, 4.63%.

En cuanto al ambiente y clima escolar, mencionan cosas como: “El ambiente con los compañeros (Estudiante 1402); “Buena vibra ambiente adecuado para trabajar y facilidades para ayudarnos a pasar” (Estudiante 1222).

Respecto a las instalaciones deportivas y los materiales: “El tener instalaciones adecuadas” (Estudiante 1154); “Tenemos buenas instalaciones deportivas” (Estudiante 921).

Y referidos a los conocimientos: “Nos han enseñado las formas en que uno debe de actuar frente a los demás” (Estudiante 1433); “Que nos enseñan muchas cosas” (Estudiante 1427); “Toda la ciencia que hay dentro del Deporte y educación física” (Estudiante 1238).

Ahora bien, los estudiantes refieren algunos otros aspectos negativos como los que abajo se enlistan, dando algunos ejemplos de respuestas dentro de las categorías citadas.

Sobre la gestión escolar. Los estudiantes hacen referencia a indicadores que se pueden definir en términos generales como gestión escolar; es decir a la dinámica organizativa y administrativa de la facultad y a la coordinación pedagógica del programa formativo: “Algunos aspectos de organización” (Estudiante 1107); “Organización. Falta de apoyo de autoridades” (Estudiante 1046).

Sobre las instalaciones y los materiales. Los participantes refieren situaciones como la escasez o la inexistencia de recursos, de espacios, o de materiales didácticos existentes en la institución: “Faltan instalaciones dentro de la facultad: vestidores, canchas, laboratorios, material” (Estudiante 1045).

Sobre el ambiente escolar que caracteriza las relaciones humanas de los alumnos entre ellos y con otras personas: “El mal trato con el alumnado” (Estudiante 205).

Sobre los conocimientos. Los estudiantes mencionan la falta de conocimientos que se adquieren, o que no se valora el que poseen: “Que nos enseñan poco en unas materias” (Estudiante 924); “El ver que no cuenta el conocimiento que uno tenga” (Estudiante 1235).

Con relación a los estudiantes que no respondieron, se observa que en el punto de vista negativo, la cantidad de ausencia de respuestas fue el doble respecto al punto de vista positivo. A pesar de que los porcentajes son muy bajos, esto puede significar que para los

estudiantes, en su licenciatura existen más factores de índole positiva que de índole negativa.

4.3 Sentimiento de preparación profesional

En esta parte del estudio se les pidió a los estudiantes que enunciaran sus sentimientos relativos a su preparación para el ejercicio profesional de la docencia en EF. Por lo que luego de analizar los resultados, se optó por presentar en primer lugar, la apreciación global que tienen los estudiantes sobre su preparación y en segundo lugar, las razones aducidas en las que basan sus apreciaciones.

4.3.1 Apreciación global de la preparación para ser profesor de EF y las razones

En la tabla 75 se recogen las respuestas de carácter positivo que los estudiantes emitieron respecto a sus sentimientos de preparación profesional; es decir de la autopercepción de sentirse bien preparados (o no) para desempeñarse como profesores de EF. En tanto que en la tabla 76 se concentran los mismos datos pero en su carácter desfavorable, o en otras palabras, el bajo sentimiento de preparación profesional de los estudiantes casi al culminar sus estudios.

Tabla 75 - Caracterización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre su sentimiento positivo de preparación para ser profesores de EF.

	Estudiantes							
	Formación/ conocimientos/ currículo	Experiencias anteriores	Gusto/ vocación por la docencia /deportes	Características personales	Formación continua /experiencia práctica	Práctica pedagógica /periodo de prácticas	Ausencia de justificación	Totales
<i>f</i>	258	37	15	9	27	18	66	430
<i>%</i>	60	8.6	4.49	2.09	6.28	4.19	15.35	100

Después de conocer la apreciación que los estudiantes tienen de su propio programa formativo y de conocer los factores que destacan del mismo, ahora se analiza su sentimiento de formación profesional.

Como se muestra en la tabla anterior, es evidente que los estudiantes que se sienten bien preparados para asumir el ejercicio profesional de la docencia en EF, le atribuyen en

gran medida esa preparación a los conocimientos adquiridos, al plan de estudios y en general a la formación que su universidad les proporcionó. Esto es fácilmente verificable, ya que el 60% de las respuestas de los estudiantes apuntan en este sentido. Quienes fueron incluidos en esta categorización dieron respuestas del tipo: “Aunque no lo se (sic) todo, las cosas que he aprendido me van hacer un buen maestro de la Educación Física” (Estudiante 3); “Si, he aprendido lo bastante para manejar cualquier situación que se me presente en cualquier grado escolar” (Estudiante 26); “Si, por que en base al Programa de Educacion Fisica (sic) me puedo apoyar y de ahí e (sic) adquirido Conocimientos también” (Estudiante 2); “Si porque prácticamente me están enseñando de todo” (Estudiante 1155).

Se reconocieron categorías, que aun sin una expresión amplia, configuran la complejidad indiscutible de la subjetividad en torno al sentimiento de preparación profesional. En este sentido las experiencias anteriores (8.6% de las respuestas) son la segunda categoría más referida, demasiado alejada de la primera. En esta, los estudiantes mencionan indicadores relativos a sus vivencias deportivas y docentes, tales como haber sido practicante de alguna modalidad o disciplina deportiva; haber enseñado la asignatura de EF; o haber sido o ser entrenador deportivo. Por ejemplo: “Si, por tener algo de experiencia inicie como entrenador a los 17 años” (Estudiante 1402).

Un porcentaje pequeño de los estudiantes (6.18%) sienten que están bien preparados, pero que aún tienen mucho por aprender. Estos mismos son de la idea de que la formación continua a lo largo de la vida profesional y la experiencia que se gana con la práctica los hará mejorar: “Me parece que estoy muy preparado pero aun necesito tener otros aspectos para perfeccionarme” (Estudiante 1214).

El gusto, el interés y/o la vocación por el deporte o la docencia, son indicadores que apunta el 4.49% de los estudiantes para justificar su sentimiento de preparación: “Si. Porque me gusta hacerlo y porque tengo experiencia y creo q’ naci (sic) para eso” (Estudiante 60); “Realmente me gusta trabajar con personas” (Estudiante 95).

Un factor como la práctica pedagógica o el periodo de prácticas docentes mientras se encuentran estudiando, es argumentado por algunos de los participantes como elemento

que contribuye en su sentimiento de preparación profesional.: “Si, por las cuestiones de las prácticas constantes con personas de diferentes edades” (Estudiante 1148); “Si porque he tenido muchas prácticas y desde mi punto de vista las he cumplido de una forma satisfactoria” (Estudiante 274).

El porcentaje más bajo de las respuestas se clasificó con el término de características personales, ya que se justifica el sentimiento de preparación para la docencia de la EF basado en conceptos como la confianza en sí mismo, la responsabilidad, el hecho de ser aplicado, de esforzarse, o de poseer características naturales para la enseñanza, entre otros.

Finalmente un 15.35% de los estudiantes afirman sentirse preparados para la enseñanza de la asignatura escolar en cuestión, sin embargo no justificaron de ninguna manera su respuesta global.

En el lado opuesto de la anterior clasificación en la que se muestran las razones de los estudiantes que se valoran a sí mismos de manera positiva, ahora se presentarán los resultados de aquellos quienes aún no sienten ser capaces de enfrentar el mundo profesional de la docencia. De manera sintética se recogen estos resultados en la tabla siguiente.

Tabla 76 - Caracterización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre su bajo sentimiento de preparación para ser profesores de EF.

	Estudiantes			Totales
	Formación/ conocimientos/currículo	Experiencias / prácticas	Práctica pedagógica / periodo de prácticas	
<i>f</i>	55	22	6	83
<i>%</i>	66.26	26.5	7.23	100

Tal como ocurre con quienes tienen un sentimiento afirmativo de preparación profesional, los estudiantes que tienen un bajo sentimiento, atribuyen como la principal razón de esta, a factores vinculados con su insuficiencia de conocimientos: “Todavía no, hace falta un poco más de conocimiento en cuanto a lo pedagógico se refiere” (Estudiante 1); con una formación incompleta: “No, me gustaría tener más completo mi curriculum y estar más preparada para estar frente a grupo” (Estudiante 7); o bien con el poco tiempo o

la ausencia del periodo de prácticas: “No, porque no he tenido la suficiente práctica en la escuela que me asignaron” (Estudiante 78).

Dicho de otra manera, estos estudiantes, que representan 66.26%, de quienes respondieron no sentirse preparados, se refieren a causas originadas en su formación, en sus conocimientos o en el plan de estudios mismo.

El 26.5% de los estudiantes que tienen un sentimiento de no preparación, mencionan que requieren de más experiencia o de mayor cantidad de práctica para sentirse bien preparados y así enfrentar las exigencias en el ejercicio de la profesión docente: “No. La práctica tenida es insuficiente, necesito estar pendiente de mas practica (sic) porque me falta más para dar bien las clases” (Estudiante 1041); o también: “No, creo que necesito aprender más conocimientos de practica (sic) y adquirir más experiencia” (Estudiante 1101).

Por último, aunque casi sin expresión, algunos estudiantes señalan que aún les hace falta la práctica pedagógica; que les hace falta el periodo de prácticas en las escuelas antes de concluir sus estudios para sentirse competentes: “No. Tengo información de materias que e (sic) tomado de pedagogía, pero me faltan tomar materias importantes del trabajo de campo en educación básica con niños y adolescentes” (Estudiante 1212).

4.4 Opinión sobre la formación de profesores de Educación Física en México

En el presente apartado se muestran los resultados de la evaluación que los formadores hicieron sobre los programas de formación de profesores de EF que actualmente se ofrece en las universidades públicas mexicanas.

En primer lugar se muestra el análisis realizado sobre la apreciación global que los formadores tienen de las licenciaturas que forman en EF en este país. Posteriormente se muestran las razones que los propios formadores aducen para justificar su percepción.

4.4.1 Apreciación global

Para conocer la opinión de los formadores en términos generales, se optó por el uso de una escala tipo Likert. En ella se usaron las siguientes opciones de respuesta: Mala, Regular; Buena y Muy buena.

En la tabla 77 se recogen las valoraciones de los formadores en términos de frecuencias y porcentajes.

Tabla 77 - Clasificación, frecuencias y porcentajes de respuestas de los formadores relativas a su opinión sobre la actual formación de Profesores de Educación Física en las universidades públicas de México.

	Formadores					Totales
	Mala	Regular	Buena	Muy buena	No contestó	
<i>f</i>	15	67	94	18	8	202
%	7.43	33.17	46.53	8.91	3.96	100

En términos generales, tal como se muestra de manera clara en la anteriores tabla, se aprecia que un poco menos de la mitad de los profesores universitarios, tienden a considerar la formación de profesores de EF en las universidades mexicanas como buena.

También es de hacer notar que realmente un porcentaje muy bajo cree que la calidad de la formación ofrecida no es suficiente, por lo que la catalogan como mala.

Si se hace la sumatoria de los porcentajes de las opciones que pueden pensarse como positivas (buena y muy buena), el resultado expone que el 55.44% de los participantes, asumen una posición de carácter optimista. Mientras que por el contrario, el 40.6% de los formadores respecto al mismo tema, sostienen que los programas se encuentran actualmente en categorías de regulares y malos.

Los resultados anteriores no dejan de ser un motivo de reflexión y tanto en la parte de la discusión respectiva en este mismo capítulo, como en el siguiente en el que se presentarán los resultados obtenidos a partir del análisis por conglomerados (cluster analysis), se examinará con mayor detalle el significado de las respuestas de los formadores.

4.4.2 Razones aducidas

En la tabla 78 y de manera sintética, se exponen las respuestas que los formadores dieron a la pregunta, de carácter abierto, en la que se les pidió justificar la opinión vertida sobre la calidad de la formación de profesores de EF en México, específicamente en los programas universitarios.

Tabla 78 - Clasificación, frecuencias y porcentajes de respuestas de los formadores relativas a las razones que aducen sobre su clasificación de los programas formativos de EF en México.

	Formadores			
		Mala	Regular	Buena o muy buena
Diversidad/ cantidad de Programas Educativos	<i>f</i>	1	2	2
	%	6.66	2.27	1.55
Formación/ calidad de los docentes	<i>f</i>	5	11	8
	%	33.33	12.5	6.2
Plan de estudios	<i>f</i>	2	12	-
	%	13.33	13.63	-
Comercialización de los Programas Educativos	<i>f</i>	-	1	-
	%	-	1.14	-
Instalaciones/ recursos/ condiciones generales	<i>f</i>	1	5	3
	%	6.66	5.67	2.32
Condiciones de admisión	<i>f</i>	-	4	-
	%	-	4.54	-
Contactos	<i>f</i>	1	-	-
	%	6.66	-	-
Condiciones de los docentes/ incentivos de la profesión	<i>f</i>	-	1	-
	%	-	1.14	-
Imagen de los profesores de EF	<i>f</i>	-	11	8
	%	-	12.5	6.2
Coordinación interinstitucional	<i>f</i>	-	6	-
	%	-	-	-
Estructura/organización de las licenciaturas	<i>f</i>	-	-	21
	%	-	-	16.28
Credibilidad de las instituciones	<i>f</i>	-	-	9
	%	-	-	6.98
Conocimiento/ investigación	<i>f</i>	-	-	5
	%	-	-	3.87
Control/evaluación de la calidad	<i>f</i>	-	-	5
	%	-	-	3.87
Perfil de egreso	<i>f</i>	-	-	9
	%	-	-	6.98
Comparativamente con el pasado / extranjero	<i>f</i>	-	-	4
	%	-	-	3.1
Esfuerzo por mejorar	<i>f</i>	-	-	23
	%	-	-	17.83
Precepción general	<i>f</i>	-	-	17
	%	-	-	13.18
Lagunas/deficiencias/ aspectos a mejorar	<i>f</i>	-	-	6
	%	-	-	4.65
General	<i>f</i>	5	15	-
	%	33.33	17.5	-
Otros/sin especificar	<i>f</i>	-	-	9
	%	-	-	6.98
Sin justificación	<i>f</i>	-	20	-
	%	-	22.72	-
Totales	<i>f</i>	15	88	129
	%*	100	100	100
	%**	6.75	39.63	58.1

*Este porcentaje se refiere a una misma clasificación (columna).

**Este porcentaje es con relación al total de las respuestas, considerando las tres clasificaciones.

Vale la pena recordar que las repuestas a las preguntas abiertas fueron examinadas mediante la técnica del análisis de contenido. Las categorías establecidas a partir de dicho análisis se recogen en el cuadro previo, tanto las que se asocian a una percepción de debilidad en la formación de profesores (Mala), como aquellas que lo hacen a una percepción de fortaleza.

Se debe tener en cuenta que en la pregunta previa a la que ahora se analiza, se pidió la opinión global de los formadores sobre este tema, y en la que se usó una escala tipo Likert que incluyó cuatro clasificaciones (Mala, Regular, Buena, Muy buena); sin embargo en esta parte que se les pidió la justificación de su elección, se optó por agrupar en la tabla 78 las respuestas más favorables en una sola columna. Es decir, que se incluyeron de manera conjunta aquellas respuestas de quienes respondieron que la calidad de los programas formativos es Buena y de quienes respondieron que es Muy buena.

En primera instancia se analizan las respuestas de los formadores para quienes los programas formativos son Buenos o Muy buenos. Se aprecia que dentro de estas opciones, la categoría con mayor porcentaje fue la que se denominó esfuerzo por mejorar. Las respuestas refieren indicadores de los esfuerzos y de los intentos que se han hecho para mejorar la formación de profesores de EF en México, pero sin señalar ningún aspecto concreto. Por ejemplo mencionan que es notorio el esfuerzo para lograr una formación de calidad; se notan los esfuerzos por mejorar las escuelas en todos sus aspectos; cada vez se avanza más en el país. Por ejemplo: “Porque cada día se tiene mayor interés y preocupación por formar mejores profesionales. Aún falta mucho, pero se va por buen camino” (Formador 12). O este otro ejemplo: “Existen escuelas tradicionales en este campo, que han egresado a elementos excelentes, siguen avanzando y se inclinan a la actualización, como el caso de mi institución” (Formador 1113).

La segunda categoría con mayor porcentaje de respuestas, fue la referida a la estructura/organización de las licenciaturas. En esta categoría, los formadores hacen referencia a indicadores de la estructura, de la organización y del funcionamiento de las carreras de formación inicial de profesores de EF; principalmente en lo que respecta al plan de estudios. Como ejemplo, mencionan que las licenciaturas están bien estructuradas en términos científicos y pedagógicos; que la preparación es equilibrada en todos los

componentes de la formación; que los planes de estudio son pertinentes y adecuados, entre otros. Un ejemplo de este tipo de respuesta: “Las licenciaturas de las universidades tienen en su organización todas las bases para realizar actividad física ya sea encaminada a un deporte a la recreación, a la educación física y a la Danza, inclusive en lo administrativo y los estudiantes escogen en cual se van a especializar o profundizar más en sus conocimientos” (Formador 28).

En la tercera categoría más mencionada, percepción general, se identificó el 13.18% de respuestas sobre la formación del profesorado de educación física. Esta categoría puede ser comprendida como el resultado de una percepción general basada en poca o en alguna información y en opiniones que el formador ha leído y/o escuchado. En algunos casos el participante refiere el poco conocimiento que tiene sobre la materia en cuestión. Por ejemplo mencionan que su opinión se justifica por aquello que van percibiendo, por aquello que los estudiantes les van comentando, entre otras. Un formador justifica su opinión de esta manera: “Al parecer los programas han ido evolucionando en los últimos cinco años, pero las autoridades dicen que falta apoyo económico” (Formador 45).

Aunque con porcentajes bajos (6.98%) en ambas, las categorías Credibilidad de las instituciones y Perfil de egreso, no pueden menospreciarse como argumentos que justifican la buena o muy buena calidad de los programas de acuerdo con las opiniones de estos formadores.

En el caso de la Credibilidad de las instituciones, los formadores en sus respuestas hacen referencia a la buena reputación y la calidad de las universidades en las que se forman profesores de Educación Física en México. “Los programas educativos de educación física de muchas universidades en México se han sometido a evaluaciones, acreditaciones y certificaciones de Calidad” (Formador 1108).

En cuanto al Perfil de egreso, los formadores refieren indicadores de posibles oportunidades de carrera que este tipo de licenciatura puede proporcionar a los asistentes, como por ejemplo que es un área que tiene mucho mercado (actividad física para la salud, recreación, deportes); o por ejemplo: esta licenciatura en muchas universidades tiene un perfil de egreso amplio, lo que facilita la inserción laboral, etc. Por ejemplo: “Creo que los

programas y el perfil del egresado es bueno y sería muy buena si se lograra cumplir con todo” (Formador 84).

Aunque parece un contrasentido, una de las categorías fue la que se denominó Lagunas/deficiencias/aspectos a mejorar. Algunos formadores, quienes contestaron que la formación de profesores de EF de las universidades mexicanas es buena o muy buena, piensan sin embargo que existen aún muchas cosas por hacer. Estos formadores son de la opinión de deficiencias encontradas en la formación de profesores de educación física y apunta aspectos concretos para la mejoría, tales como la falta de infraestructura, que debería haber más investigación, o que los planes de estudios deben actualizarse, entre otros. Por ejemplo: “Falta un currículum actualizado a la reforma educativa actual ya que está obsoleto” (Formador 813).

De llamar la atención es el hecho de que existen tres categorías que se pudieron identificar en cada una de las opciones de respuesta. Es decir que mientras que para algunos formadores la diversidad y la cantidad de Programas Educativos es síntoma de Buena o Muy buena calidad, para algunos otros es sinónimo de que la calidad es Regular o mediana, o ya en el extremo opuesto, Mala. Aunque realmente muy pocos formadores (solamente 2 de 202 que participaron) reparan en este aspecto de la diversidad y la cantidad de programas.

Quienes son de la opinión que dicha diversidad favorece la calidad, dan argumentos en el sentido de que hay más instituciones para formar a más profesores de EF; o en el sentido de que por existir más instituciones formadoras obliga a tener una mejor calidad; o en el sentido de que un mayor número de escuelas provoca un aumento en los factores comparativos y competitivos, así como un aumento de personas que se interesan en la investigación y en la mejora de la formación.

La formación de los docentes también fue un factor que para muy pocos profesores universitarios, caracteriza la buena formación de profesores de EF en México. Esta categoría sin embargo como se constata en la tabla 78, también es apuntada por otros formadores como causa de una Regular o de una Mala calidad de los programas formativos. La respuesta de un formador se transcribe enseguida: “En mi Universidad solo tienen cabida profesores con maestría y/o doctorado y que presentan las actividades necesarias” (Formador 427).

Otra categoría que se identificó en las tres opciones fue la referida a instalaciones, recursos y condiciones generales. Los formadores que ven esta categoría como característica de los programas buenos o muy buenos, mencionan indicadores relativos a las condiciones generales de trabajo para los profesores, así como las instalaciones existentes para la formación de profesores de EF. Por ejemplo dicen que existen mejores condiciones de trabajo y de investigación; las escuelas de formación tienen buenas condiciones materiales para la formación, existen condiciones excelentes para la formación de profesores de EF. “sin duda la infraestructura y/o materiales en promedio de las IES son suficientes y adecuadas” (Formador 1216).

Enseguida se examinarán los resultados de los formadores quienes opinan que la formación de profesores de EF en México es Regular.

En primer lugar es de destacar que el mayor porcentaje en esta opción, fue de quienes no expusieron sus razones del porque consideran que la formación es regular, (22.72%).

Las respuestas de índole general como factores que influyeron en las opiniones de los formadores, constituyeron el 17.5%. En esta los formadores refieren razones generales sin señalar los aspectos particulares. Por ejemplo señalan que la formación tiene atrasos respecto a otros países o que hace faltan algunos elementos: “Es regular porque falta de realizar la expectativa de superación profesional en el contexto de las universidades del país” (Formador 415). Otro formador opinó lo siguiente: “Estamos muy atrasados en muchos aspectos” (Formador 901).

El plan de estudios fue la tercera categoría más citada, con 13.63%. Los formadores señalan que existen ausencias y/o deficiencias; asimismo identifican al plan de estudios como una dimensión del currículo como que se puede mejorar. Por ejemplo, algunos señalan que al plan de estudios le hace falta concentrarse más en alguna de las áreas de la formación: “Soy de la opción de que debería haber mayor énfasis en la especialización deportiva durante la licenciatura” (Formador 3). Otros hacen una crítica a la falta de actualización de algunos planes de estudio: “Existen planes de estudios obsoletos y decadentes a los nuevos retos en los tiempos actuales en donde no solo debes ser competente en la profesión si no para la vida” (Formador 410).

Con un porcentaje idéntico de repuestas (12.5%), se situaron aspectos vinculados a la formación y calidad de los docentes y a la imagen de los profesores de EF. Para el caso

de los formadores, los propios colegas atribuyen una falta de competencia o de profesionalismo a algunos profesores universitarios. Por ejemplo: “No se transmiten todos los conocimientos a los alumnos se dejan solos” (Formador 1414). Otros con actitud de autocrítica opina: “Los maestros nos debemos preocupar más en actualizarnos” (Formador 1213).

Para el caso de los profesores de EF, se menciona la mala imagen, o la falta de profesionalismo, incluida su falta de formación. Por ejemplo: “Por el tiempo que estuve laborando como profesor de educación física en primaria y secundaria, me di cuenta de la falta de profesionalismo de muchos compañeros de mi zona” (Formador1204).

Por otro lado, la falta de instalaciones deportivas, o el hecho de compartirlas con otras instancias, o su mal estado de conservación, así como en general la infraestructura deficiente, son motivos para que un pequeño porcentaje de formadores consideren que los programas de licenciatura en EF son de calidad regular. Un formador da el argumento siguiente: “No tenemos instalaciones propias donde podemos tomar decisiones en la organización de eventos donde involucremos más a los alumnos” (Formador 22).

Finalmente se analizarán de manera breve en este párrafo, las respuestas dadas por quienes piensan que los programas formativos de EF de las universidades son malos o débiles. Ciertamente la cantidad de formadores que tienen esta percepción son muy pocos (15 de los 202 participantes). Además, de estos, el 33.33% dieron argumentos de carácter general para evaluar el programa de su universidad. Señalan que la formación de profesores de educación física en México es mala en un sentido general, sin especificar ningún aspecto sobre esta situación identificada por ellos.

Mientras otro porcentaje idéntico, refiere indicadores relativos a la falta de formación académica o científica (entre otras), y la falta calidad de los docentes que enseñan en las licenciaturas. “Falta de compromiso de ambas partes Alumno y profesor” (Formador 1021).

Otras causas de que los programas sean de mala calidad para el resto de los formadores quienes opinaron en este sentido, son la diversidad y/o la cantidad de los programas: “Falta la unificación de criterios docentes entre las diferentes escuelas a nivel

nacional” (Formador 1103). El plan de estudios: “Porque no existe claridad en las competencias a obtener” (Formador 405). Y la imagen del profesor de Educación Física: “La actitud de los docentes de educación física y deportes es de apatía hacia la formación actualización y capacitación profesional” (Formador 42).

4.5 Expectativas Profesionales

El amplio abanico de tareas y funciones que puede desempeñar hoy en día el profesor de EF, hace que existan salidas profesionales poco convencionales en los programas formativos, o que por lo menos no habían sido propias de esta profesión en etapas anteriores de su desarrollo.

Las expectativas del ejercicio de la profesión que tienen los estudiantes de Educación Física, en parte se conforman a partir de la imagen o de la figura con la que se estos se identifican. Para alcanzar este ideal singular, los estudiantes pasan por un trayecto formativo que en ocasiones fortalece sus aspiraciones y sus representaciones de la profesión, y en otros casos las expectativas se van reconformando.

A la pregunta expresa planteada a los estudiantes sobre ¿Qué expectativas tienen sobre su futura profesión? estos manifestaron diversos intereses y perspectivas, mismas que se recogen en la tabla correspondiente.

En el análisis de las razones mencionadas, un poco más de la cuarta parte de las respuestas de los estudiantes (27.91%) se encuentran asociadas a indicadores que pudieran interpretarse como una aspiración por la realización profesional y personal por la actividad a desempeñar. Por ejemplo se menciona el deseo de ser un buen profesional de la EF: “Me gustaría trabajar con niños en una escuela y ser una maestra de E.F. con muchas cualidades y sobre todo ser innovadora” (Estudiante 1019). Asimismo, algunos estudiantes mencionan el deseo de contribuir con el mejoramiento de la profesión: “Enseñar mucho, dar buena imagen, cambiar la visión hacia el profesor de EF”. O bien de manera explícita señalan su propia expectativa de realizarse profesionalmente. : “Me agrada como parte de mi proyecto

de vida” (Estudiante 99); o este otro caso: “Ser una persona responsable, con un trabajo, con buen ingreso económico y realmente preparado” (Estudiante 914).

Tabla 79 - Caracterización, frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes sobre las expectativas que tienen de su futura profesión.

	Estudiantes								
	Falta de colocación/ desempleo	Otras salidas/ alternativas profesionales	Quedar contratado/ ser profesor	Esperanza en el futuro	Realización personal/ profesional	General/ Otros	No sé	No responde	Totales
<i>f</i>	34	69	49	82	163	138	10	40	584
<i>%</i>	5.82	11.81	8.39	14.04	27.91	23.63	1.71	6.85	100%

General/otras: En esta categoría se incluyeron dos tipos de respuestas, las de carácter muy general, es decir, en las que los estudiantes mencionan tener buenas expectativas sobre la profesión a desempeñar, pero no especifican en qué sentido. Por ejemplo: “Tengo amplias y Muy Buenas expectativas” (Estudiante 88). “Que me va a ir muy bien y que no tendre (sic) problemas” (Estudiante 924). Por otro lado, se incluyeron respuestas en las que los participantes refieren indicadores que no se encuadran en ninguna de las categorías anteriores, o luego refiere indicadores que no es posible interpretar, presentando por lo mismo, la dificultad de codificación: Por ejemplo: “Buena remuneración, proyección internacional, vida sana” (Estudiante 79). Otro ejemplo: “Realizar actividades que no se realizen (sic) en la población donde radico” (Estudiante 86). El porcentaje de respuestas en esta categoría, alcanzó el segundo más importante con

Otro tipo de respuestas denotan una actitud optimista, una ilusión en el futuro respecto a su incorporación al mercado ocupacional y respecto a la profesión misma. Los estudiantes que tienen esta opinión, la justifican en la confianza que sus estudios les permitirán conseguir algún empleo, que aunque al principio pueda ser complicado, en el futuro la situación mejorará.

A este grupo de respuestas se les clasificó bajo la denominación de esperanza en el futuro (14.04%). En esta se incluyeron respuestas como las que a continuación se relacionan: “Cada día mas se va teniendo más reputación y se está valorando su trabajo (del profesor de EF) y creo que nunca va a desaparecer de las escuelas” (Estudiante 40). “Que en unos años sea valorada la practica (sic) docente de la E.F., se le de (sic) el tiempo y los espacios adecuados para la practica (sic) de la E.F.” (Estudiante 18). “Que la educ. Física (sic) sea la prioridad social” (Estudiante 6); “Tengo la expectativa de que pronto sea más

reconocida la carrera de Educación Física, y que le tomen la importancia que esta merece por los diversos beneficios que se obtienen a través de la misma” (Estudiante 12).

El optimismo mostrado en la anterior categoría se refuerza con el 8.39% de respuestas de quienes tienen la certeza de que serán contratados como profesores al conseguir su graduación como licenciados en EF. “Tendré una plaza base de Ed. Física para realizar cambios positivos no solo alumnos si no también (sic) en el plantel educativo en los padres de los alumnos” (Estudiante 105). Otros, en un tono de presunción por las relaciones que según él, le aseguran obtener su contratación en las escuelas oficiales: “Totalmente voy a tener plaza por la palancas” (Estudiante 64).

Además de la profesión de profesor, existe una cantidad importante de estudiantes (11.81%), quienes confían en desempeñarse profesionalmente en alguna actividad no vinculada con la enseñanza de la EF, es decir en actividades alternativas, como pudieran ser las de entrenador deportivo, la educación especial, la preparación física, la recreación, o la promoción de la actividad física relacionada con la salud, o bien en nuevas prácticas físicas y deportes emergentes. Por ejemplo: “Mi expectativa (sic) es que puedo desarrollarme mejor en el área de terapia física y rehabilitación porque es lo que me gusta más de esta carrera y es el área que decidí completar en mi carrera, aunque me siento capaz (sic) para poder desarrollarme en educación física si fuera necesario. (Estudiante 4)

Un grupo realmente pequeño de estudiantes asegura que no saben qué esperar del futuro de la profesión o de ellos en la profesión. “Incierta” (Estudiante 101); “No lo sé, vivo el presente y lo construyo” (Estudiante 17).

En una interpretación global de las respuestas de los estudiantes se aprecia, como ya se había mencionado, una actitud confiada sobre el desempeño futuro en la profesión, ya sea como profesor o en alguna otra área vinculada con la actividad física y el deporte. En tanto existe también, aunque en mucho menor medida, un porcentaje de estudiantes (5.82%) que vislumbra un panorama complicado, de preocupación y de pesimismo por la falta de empleo, principalmente por el conocimiento de la dificultad de insertarse laboralmente en la educación pública. “No hay plazas” (Estudiante 10); “Va a ser difícil conseguir trabajo” (Estudiante 293). “Como en todas las carreras se pasa de ser estudiante a desempleado” (Estudiante 1027).

5. Análisis por conglomerados (cluster analysis)

En esta parte del estudio y debido a la multiplicidad de las variables, se optó por la utilización del método de caracterización de las variables categóricas (DEMODO) y por la clasificación automática o análisis de conglomerados (cluster analysis). La intención de estos análisis es obtener una clasificación de tipologías de algunas variables seleccionadas, según las modalidades (categorías) de las respuestas.

Las variables seleccionadas para su caracterización mediante este análisis son las relativas al género, a la institución formadora, a la formación inicial, al área disciplinar en que enseñan los formadores, a la docencia en la educación básica y superior, a las imágenes retenidas sobre la educación básica, y finalmente, a la formación de profesores de EF en México.

Para facilitar la lectura y la comprensión de los cuadros, se hace la siguiente explicación de los encabezados de cada columna de las tablas en las que se recogen los resultados de cada variable.

Variables nominales. Se refiere a la variable nominal asociada a la modalidad o característica de la respuesta.

Modalidad. Son las características que resultan ser significativas (estado de la variable).

n. Número de individuos en la muestra, que presentan la modalidad.

Global. Porcentaje de individuos en la muestra que presentan la característica.

% Modalidad/Clase. Porcentaje de individuos de la submuestra definida que presentan la característica.

% Clase/Modalidad. Porcentaje de individuos de la submuestra definida por la característica explicativa que están presentes en la submuestra definida.

Proba. Probabilidad.

5.1 Género

En la tabla 80 se puede observar una caracterización de los formadores de acuerdo con su género.

Tabla 80 - Caracterización de los formadores por su género.

Formadores							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba.
Masculino	Género	M	147	72.77	100	100	0
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	69	34.16	42.86	91.3	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	134	66.34	73.47	80.6	0.001
	En mi Lic. Se evalúan concepciones de EF y de Profesor	Totalmente verdadero	21	10.4	14.29	100	0.001
	Ámbito de práctica deportiva antes de concluir licenciatura	Con la orientación	121	59.9	66.67	80.99	0.001
	Actividad física o deporte que practica - 1º	Futbol	19	9.41	12.93	100	0.002
	Antes de concluir Lic., profesor de primaria	Si	60	29.7	35.37	86.67	0.002
	Antes de concluir Lic., profesor de secundaria	Si	35	17.33	21.77	91.43	0.003
	Después de concluir Lic., profesor de preescolar	No	77	38.12	43.54	83.12	0.007
Femenino	Género	F	55	27.23	100	100	0
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	No	130	64.36	87.27	36.92	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	No	61	30.2	50.91	45.9	0
	Imp de competencias. Gestionar recursos mat y humanos	No sé	29	14.36	27.27	51.72	0.002
	Es profesor universitario y en educación básica	No	139	68.81	83.64	33.09	0.003

En la parte superior de la tabla, se aprecia el grupo del género masculino. Este grupo o clase se caracteriza por haber tenido y por tener en la actualidad, experiencias como entrenador deportivo (73.47% y 42.86%, respectivamente). Asimismo porque una tercera parte de ellos, enseñaron EF en primaria antes de concluir su licenciatura. De la misma forma, alrededor del 22% lo hizo en secundaria. Se advierte también una vida deportiva activa antes de concluir sus estudios superiores, ya que representan casi el 81% de los formadores que practicaron alguna modalidad deportiva (principalmente el fútbol) con la orientación de un entrenador. Un dato que resalta es, que del total de los formadores que opinan como totalmente verdadero que en su licenciatura se evalúan las concepciones de los estudiantes sobre lo que es la EF y lo que significa ser profesor, todos son del sexo masculino.

En contraparte la clase formada por el género femenino, se caracteriza por no haber tenido con anterioridad ni actualmente, experiencias como entrenadoras. Además porque un 83.64% de ellas solamente enseña en educación superior. Una característica que también resulta significativa en este grupo de formadoras, es que representan aproximadamente la

mitad del total de formadores que respondieron no saber si gestionar recursos materiales y humanos, es una competencia importante para un profesor de Educación Física. Lo anterior, hace suponer que se trata de formadoras no especialistas en EF.

Tabla 81 - Caracterización de los estudiantes por su género.

Estudiantes							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid/ Clase	% Clase/ Modalid	Proba.
Masculino	Género	M	369	64.4	100	100	0
	Actividad física o deporte que practica - 1°	Futbol	163	28.45	35.77	80.98	0
	Practica regularmente actividad física o deporte	Si	472	82.37	88.35	69.07	0
	Enseñanza en un club deportivo antes de ingresar a Lic.	Si	79	13.79	18.16	84.81	0
	Actualmente es entrenador	Si	254	44.33	50.41	73.23	0
	Actividad física o deporte que practica - 2°	Futbol	28	4.89	7.05	92.86	0
	Actividad física o deporte que practica - 1°	Béisbol	16	2.79	4.34	100	0.001
	Duración de cada sesión - 2°	1 hora y media	50	8.73	11.38	84	0.001
	En mi Lic. Los contenidos se basan en las competencias	Más verdad que falso	185	32.29	36.31	72.43	0.003
	Practicó algún deporte antes de ingresar a esta Lic.	Si	426	74.35	78.05	67.61	0.005
	Número de veces que practica por semana - 1°	1 vez	21	3.66	5.15	90.48	0.007
	Femenino	Genero	F	159	27.75	100	100
Actualmente es entrenador		No	313	54.62	68.55	34.82	0
Practica regularmente actividad física o deporte		No	92	16.06	26.42	45.65	0
En mi Lic. Los contenidos se basan en las competencias		No se	90	15.71	25.16	44.44	0
Actividad física o deporte que practica - 1°		Bailar	16	2.79	6.92	68.75	0.001
Practicó algún deporte antes de ingresar a esta Lic.		No	142	24.78	33.96	38.03	0.001
Enseñanza en un club deportivo antes de ingresar a Lic.		No	391	68.24	76.73	31.2	0.004
En mi Lic., se explicitan las metas de formación		Más falso que verdad	33	5.76	10.06	48.48	0.007
Actividad física o deporte que practica - 1°		Artes marciales	20	3.49	6.92	55	0.008
En educación Física era un alumno:		Regular	42	7.33	11.95	45.24	0.009

Si se observan los resultados de los estudiantes en la tabla 81, es fácil advertir algunas constantes en función del género. Es decir que hay características que aparecen como comunes en los formadores y en los estudiantes de un mismo sexo. En el caso del género masculino, están el futbol como deporte practicado en primer lugar, y el hecho de ser actualmente entrenador. Pero además este grupo de estudiantes se caracteriza por la práctica deportiva, tanto antes de ingresar a sus estudios, como en el presente.

Un rasgo más de esta clase, es que los estudiantes opinan que es más verdadero que falso, que en su licenciatura la elección de los contenidos enseñados en las asignaturas que componen el plan de estudios, se realiza tomando como referencia las competencias propias de un profesor de Educación Física (el 72.43% de todos los estudiantes que contestaron que si a esta pregunta).

En el caso del grupo de estudiantes del sexo femenino, solamente se presentó un rasgo significativo común con las formadoras, el hecho de no ser entrenadoras. En cambio hay una serie de características que las distingue tanto de las formadoras como de sus compañeros estudiantes. Un 26.42% de este grupo, no practica regularmente actividad física ni deportes. Sin embargo, por otro lado existen dentro de este grupo quienes tienen en el baile y en las artes marciales una práctica regular. Las estudiantes se caracterizan también porque representan el 38.03% del total de estudiantes que no practicaron algún deporte antes de ingresar a sus estudios de EF. El 10% de quienes integran esta clase opinan que es más falso que verdadero que se expliciten las metas de formación en sus estudios de licenciatura. Finalmente tienen una percepción de sí mismas como alumnas regulares de EF en la educación básica y media. Sobre todo, con las dos últimas características descritas, las estudiantes femeninas parecen poseer una actitud más crítica y también más autocrítica que la de sus compañeros del sexo masculino.

5.2 Institución

Para la caracterización de los formadores de las instituciones participantes en el estudio, se decidió no incluir en el análisis de los datos aquellas universidades de las cuales se obtuvo una muy baja frecuencia en la contestación de los cuestionarios. Así, la caracterización que se presenta en el cuadro siguiente, no incluye a los formadores de las instituciones identificadas con los números 4 y 7. En la tabla 82 se recoge la caracterización de 9 instituciones a través de sus profesores y en el cuadro 75, de 10 instituciones caracterizadas a través de sus estudiantes, ya que se excluyó la institución número 9 debido a un número no suficiente de alumnos participantes.

Tabla 82 - Caracterización de los formadores por la institución en que enseñan.

Formadores							
Z	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalidad /Clase	% Clase/ Modalidad	Proba.
1	Institución	1	20	9.9	100	100	0
	Se encuentra estudiando Maestría o Doctorado	Maestría	30	14.85	50	33.33	0
	La convivencia y relación con los compañeros de clase	Muy importante	81	40.1	75	18.52	0.001
2	Institución	2	22	10.89	100	100	0
	Su último grado lo obtuvo en la institución que enseña	En otra	107	52.97	81.82	16.82	0.003
	En mi Lic., se da unidad conceptual entre los Profesores	Totalmente verdadero	36	17.82	40.91	25	0.006
	Actividad física o deporte que practica - 1°	Aeróbicos, Gimnasio	24	11.88	31.82	29.17	0.007

3	Institución	3	21	10.4	100	100	0
	Grados académicos - Maestría	Si	117	57.92	100	17.95	0
	Su último grado lo obtuvo en la institución que enseña	En la misma	93	46.04	80.95	18.28	0.001
	En mi Lic., hay definición previa de competencias	Totalmente verdadero	69	34.16	66.67	20.29	0.001
	En qué niveles escolares tuvo EF - Bachillerato	Si	88	43.56	76.19	18.18	0.002
	Asignaturas que imparte 2	Cs Educación y Enseña	45	22.28	47.62	22.22	0.006
5	Institución	5	27	13.37	100	100	0
	Tipo y la categoría de su nombramiento	Docente	80	39.6	81.48	27.5	0
	Qué tipo de nombramiento tiene	Por horas	107	52.97	85.19	21.5	0
	Años de servicio tiene en educación superior	11 a 15 años	20	9.9	33.33	45	0
	Imp. de las finalidades EF - Actividades en la naturaleza	Muy importante	85	42.08	70.37	22.35	0.001
	Ha publicado algún artículo en los últimos 3 años	No	139	68.81	92.59	17.99	0.002
	Estudia Maestría o Doctorado	Doctorado	28	13.86	33.33	32.14	0.004
	En mi Lic. existe un programa de acompañamiento	Más falso que verdad	30	14.85	33.33	30	0.008
6	Institución	6	34	16.83	100	100	0
	Tipo y la categoría de su nombramiento	Asignatura	19	9.41	50	89.47	0
	Años de servicio en la educación superior	16 a 20 años	34	16.83	44.12	44.12	0
	En mi Lic. Se da énfasis a las prácticas de enseñanza	Ni falso ni verdad	33	16.34	38.24	39.39	0.001
	En mi Lic. Contenidos se basan en las competencias	No sé	25	12.38	29.41	40	0.003
	En mi Lic. Hay una definición previa de competencias	No sé	19	9.41	23.53	42.11	0.006
	Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	Totalmente importante	28	13.86	29.41	35.71	0.007
8	Institución	8	14	6.93	100	100	0
	Qué tipo de nombramiento tiene	Otro	9	4.46	28.57	44.44	0.002
	Imp. de las competencias. Utilizar habilidad de enseñan	Ni poco ni muy importa	6	2.97	21.43	50	0.005
	Finalidades EF. Gusto por la práctica de AF y salud	No sé	7	3.47	21.43	42.86	0.008
9	Institución	9	14	6.93	100	100	0
	Se encuentra estudiando Maestría o Doctorado	No contestó	144	71.29	100	9.72	0.007
10	Institución	10	14	6.93	100	100	0
	Después de concluir Lic., fue profesor en secundaria	Si	34	16.83	64.29	26.47	0
	Tipo y la categoría de su nombramiento	Titular	21	10.4	50	33.33	0
	Asignaturas que imparte 4	Cs Educación y Enseña	16	7.92	42.86	37.5	0
	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	Si	118	58.42	100	11.86	0
	Imp. de las competencias - Actuar con principios éticos	No sé	7	3.47	28.57	57.14	0
	Años de servicio en la educación superior	11 a 15 años	20	9.9	42.86	30	0.001
	Después de concluir Lic., fue profesor en primaria	Si	69	34.16	71.43	14.49	0.004
	Grados académicos - Maestría	Si	117	57.92	92.86	11.11	0.004
	Después de concluir enseñó EF	Si	104	51.49	85.71	11.54	0.007
Cómo califica la EF en la escuela a las que asistió	No contesta	7	3.47	21.43	42.86	0.008	
Asignaturas que imparte 1	Disciplinas prácticas	77	38.12	71.43	12.99	0.01	
11	Institución	11	23	11.39	100	100	0
	Duración de cada sesión - 2°	1 hora	39	19.31	47.83	28.21	0.001

A partir de los datos mostrados en el cuadro anterior, se puede tener una visión panorámica de las características de los formadores incluidos en el análisis. La impresión que deja la lectura global de la información recogida, es que no existe una homogeneidad en tales características. De acuerdo con el análisis automático, se han constituido más bien varias tipologías de formadores, que evidencian la diversidad y la heterogeneidad, lo que merece la pena analizar con mayor detenimiento y de institución en institución.

Comenzando por la institución N°1, dos características los distinguen. Por un lado el esfuerzo de formación al seguir con sus estudios de posgrado, específicamente de maestría, ya que el 50% de ellos se encontraba realizando estos estudios al momento de la aplicación del cuestionario. Asimismo el 75% esta clase valora significativamente el aspecto socio afectivo de la asignatura de EF que cursaron en la educación básica; esto se deduce de la opinión que dieron de muy importante a la convivencia y a la relación con los compañeros del grupo.

Por otra parte, en la institución 2, se da el menor grado de endogamia académica. Es decir, los formadores de esta universidad son quienes en mayor porcentaje (16.82%) han realizado sus estudios de posgrado en una universidad distinta a la propia, con relación al total de esta población; y a un tiempo representan el 81.82% dentro de la misma institución. Un dato distintivo y que llama mucho la atención, es el hecho de que estos formadores constituyen la cuarta parte del total de quienes tienen la convicción de que en su programa es totalmente verdadero que existe una unidad conceptual entre los profesores. Lo anterior significa que comparten ideas semejantes sobre lo que es la EF, las finalidades que esta debe perseguir en el sistema educativo y lo que es un buen profesor de EF.

La institución 3 se encuentra en el polo opuesto de la institución 2, con respecto a la endogamia académica. En la 3, casi el 81% de los formadores obtuvieron su último grado académico en la misma universidad en la que enseñan. Este fenómeno se puede explicar porque esta universidad, situada al norte del país (en el Estado más grande en territorio del país), fue la primera en México que ofreció estudios de posgrado en el área de la EF y es uno de los programas de licenciatura con más tiempo de haber sido creado. De hecho, una cantidad considerable de los profesores de la institución 2, obtuvieron su licenciatura y/o su maestría, en la universidad mencionada.

La institución 5 se caracteriza por contar con formadores cuyo contratación es en su gran mayoría a tiempo parcial, ya que un 85.19% de ellos tiene solamente la responsabilidad docente de impartir las asignaturas para las que fueron contratados, a pesar de que un tercio de este mismo grupo cuenta con entre 11 y 15 años de servicio en la institución. Sin embargo, también se caracterizan por el empeño y el esfuerzo por mejorar

sus habilitaciones académicas a través de los estudios de doctorado; grado que será muy importante poseer para alcanzar en un futuro cercano o a mediano plazo, una contratación a tiempo completo que permita mantener e incrementar la calidad del programa. Un rasgo más que los diferencia, es el hecho de considerar como muy importantes las actividades físicas en la naturaleza, como una finalidad de la EF escolar. Esta situación que se puede entender cuando menos en cierta medida, debido a que el estado del país en el que se encuentra la universidad, (el 4° con mayor extensión territorial en México) no está integrado por grandes centros urbanos. Incluso la ciudad capital, la de mayor densidad demográfica del estado, tiene una población menor al millón de habitantes. Por lo que las áreas rurales son muy amplias.

El igual que la anterior institución, la 6 se caracteriza en primera instancia porque sus profesores tienen una contratación a tiempo parcial (50% de ellos) y por tener una antigüedad en el servicio docente universitario de entre los 16 y los 20 años. Por otro lado, aparentemente los formadores de esta institución se sienten o se encuentran por alguna razón, realmente alejados de la participación en el diseño curricular del programa. En este sentido mencionan que no saben si en la licenciatura que enseñan, la selección de las asignaturas que componen la estructura curricular, se basó en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF. Mencionan asimismo respecto a las asignaturas que componen el plan de estudios, no saber si la elección de los contenidos enseñados en estas, se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de EF. También manifiestan una posición neutra (ni falso, ni verdadero) cuando se les pregunta si se da un énfasis bastante grande a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza (casi el 40% del total de formadores de la muestra que contestaron de la misma forma). Finalmente, un tercio del total de formadores que opinan que las condiciones materiales en la EF escolar, son totalmente importantes, se encuentran en este grupo.

En lo referente a la institución 8, esta se caracteriza porque en ella enseña el 50% de los formadores de toda la muestra, que consideran que tener y utilizar un amplio repertorio de habilidades de enseñanza (de instrucción, gestión, clima y disciplina) es ni poco ni muy

importante. Lo que llama sobremanera la atención debido a la naturaleza de los programas para la formación de profesores de EF. De igual manera el 21.43% de este grupo, dicen no saber si qué tan importante puede llegar a ser la finalidad de la EF que trata de promover el gusto por la práctica regular de las actividades físicas y asegurar la comprensión de su importancia como factor de salud.

En la institución 10, una serie de características distinguen a sus formadores del resto de las universidades participantes, así como existe una característica similar a alguna de ellas. El único rasgo común, son los años de servicio en la educación superior (11 – a 5 años, tal como en la institución 5). Como se mencionó en la parte superior del párrafo, la distinción de esta universidad, es que al 100% del grupo, les gustó su formación inicial en EF; aunque por otro lado no emitieron respuesta para conocer su valoración sobre la asignatura de EF que cursaron en la educación básica. El 92.86% ostentan el grado académico de maestría y el 71.43% de ellos imparte asignaturas de tipo prácticas (entre otras, las de carácter técnico deportivo) y asignaturas del área disciplinar de las ciencias de la educación y de la enseñanza (37.5% del total de quienes imparten las mismas asignaturas en toda la muestra). Casi una tercera parte de ellos impartió clases de EF en primaria luego de concluir su licenciatura. Mientras que del total de profesores de la muestra que enseñaron en secundaria, un poco más de la cuarta parte son de esta institución. Las dos últimas características mencionadas, colocan a esta universidad como la que tiene mayor vinculación a través de sus formadores, con la educación básica. Por esta misma razón, es sorprendente la respuesta del 28.57% de ellos, los que no saben si actuar de acuerdo con principios éticos y morales, es una competencia importante asociada al ejercicio profesional del profesor de EF.

Ahora bien, en que lo se refiere a la caracterización de los estudiantes a partir de la universidad en la que estudian (cuadro 75), se encontró que la institución 1 se caracteriza porque el 45% de sus estudiantes opinan que es totalmente verdadero que existe una unidad conceptual entre los formadores de su facultad. En contraparte, como ya se vio, los propios formadores de esta universidad no son de la misma opinión.

Se advierte también que en esta institución, los estudiantes valoran como totalmente importantes las ciencias biológicas y naturales en la formación del profesor de EF; por encima de las demás áreas disciplinares que conforman el plan de estudios que cursan. Otro rasgo particular, es que alrededor de tres cuartas partes de ellos practicaron alguna modalidad deportiva con la orientación de un entrenador, antes de ingresar a la licenciatura en EF.

En la institución 2, estudia la mitad de los estudiantes del total de la muestra, que tienen la idea de que las ciencias de la educación y de la enseñanza no son importantes en la formación de profesores de EF. De igual forma el 10.71% de ellos, valoran como nada importantes las prácticas de enseñanza en dicha formación. Actualmente el 67.86% de este grupo de estudiantes, son entrenadores y casi el 27% de ellos tuvo alguna experiencia de enseñanza en un club deportivo antes de ingresar a la licenciatura en EF. Mientras que casi la totalidad del mismo grupo, actualmente no son profesores de EF.

Las características que presentan los estudiantes de esta institución, muestran la tendencia deportiva de su concepción y en su práctica de la EF. Además de que esta concepción aparentemente desvaloriza los aspectos educativos en su actual ejercicio profesional; lo que pudiera deberse a una sobrevaloración de los aspectos técnicos de su formación, o bien podría estar asociado a una confusión de roles entre lo que es ejecutar una disciplina deportiva y lo que es enseñarla.

La institución 3, como ya se dijo en el apartado de los formadores, es de las más antiguas; pero también es de las que tiene la mayor matrícula estudiantil y a esta pertenece el grupo de estudiantes con mayor participación en el presente estudio. Se caracteriza asimismo porque este grupo reconoce como totalmente verdadero que en el programa que cursan, se da un énfasis muy grande a las prácticas de enseñanza (el 43.75% de ellos) y porque el mismo porcentaje considera la asignatura de EF como buena, durante su propio trayecto como alumnos de educación básica y media. Pero por otro lado, presenta una serie de rasgos que parecen mantenerlos un poco distantes de la práctica deportiva; ya que tanto antes de ingresar a sus estudios de licenciatura, como en la actualidad, este grupo representa

alrededor de un tercio del total de estudiantes de la muestra que no practicaron ni practican algún deporte.

En la institución 4 está caracterizada porque los padres de sus estudiantes completaron algunas etapas de la educación básica. Como ya se explicó con anterioridad, la educación básica en México incluye el preescolar (entre los 4 y 5 años de edad), la primaria (entre los 6 y los 12) y la secundaria (entre los 13 y los 15). En este caso, una tercera parte de este grupo de estudiantes tiene a su padre con la primaria concluida. Casi el 40% de ellos tiene un alto índice de actividad física, porque afirman practicar alguna actividad física o deporte 3 veces por semana y porque la duración de esas prácticas es de dos horas cada una (40.74% de ellos).

Probablemente estos estudiantes formen parte de los equipos representativos de la institución, o bien de algún club deportivo. Esta hipótesis se basa en que la licenciatura de EF de la institución analizada, se encuentra dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación, y su plan de estudios, establece en el último año principalmente, el periodo de prácticas docentes, mientras que las asignaturas del tipo de prácticas deportivas, se sitúa más bien en la primera mitad de los estudios. Llama poderosamente la atención también el hecho de que casi la totalidad de ellos, no es actualmente profesor de EF. Como ya se ha visto en varios apartados de este trabajo, es muy común que los estudiantes de este tipo de licenciaturas, se involucre laboralmente como docentes de la disciplina, antes de contar con licencia profesional, o incluso el título de profesor de EF.

Los estudiantes de la institución 5 tienen una importante influencia familiar, ya que en el caso de las madres (36.67%) y de los padres (40%) son profesores o trabajadores de la educación como se definen en la “Clasificación Mexicana de Ocupaciones” (INEGI, 1995). Asimismo casi la mitad de las madres de los estudiantes de este grupo poseen el grado académico de licenciatura. Parece ser que quienes tienen una actitud más crítica hacia el programa de licenciatura que cursan, pertenecen a esta clase, ya que son de la opinión de que es totalmente falso que entre sus formadores exista una gran unidad conceptual; es decir que no comparten ideas semejantes sobre lo que es la EF, así como sus finalidades y lo que es un buen profesor de esta asignatura escolar. Con este mismo rigor los estudiantes

de esta institución, tienen la convicción de que es totalmente falso que se dé un énfasis bastante grande a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza; así como para ellos (20% del total de la muestra que opina igual) también es totalmente falso que se dé una importancia significativa a la adquisición, al dominio y al perfeccionamiento de las competencias de enseñanza de la EF (un poco más de la cuarta parte del total de estudiantes de la muestra que piensa de la misma forma a este respecto). La institución en cuestión se caracteriza además por tener unos estudiantes que consideran poco importante (30% del grupo) las características de las clases como factor de la EF que tuvieron en su educación básica. También por ser de la idea (el 20% de ellos) que la competencia, la personalidad y las actitudes del profesor no tienen ninguna importancia. Con relación a estas dos últimas variables y por los datos recogidos, se puede pensar que probablemente los estudiantes que así opinan se refieren exclusivamente al tipo de EF que ellos tuvieron como alumnos en etapas anteriores de su formación. Sobre todo teniendo en cuenta que el 20% de ellos, es actualmente profesor de EF en primaria.

Una institución que participó ampliamente en el estudio a través de sus estudiantes, fue la 6. Se caracteriza igualmente porque estos no tuvieron experiencias anteriores a su ingreso a la licenciatura, en la enseñanza de la EF y del deporte. Ocurre de la misma manera en la actualidad, ya que casi en su totalidad, no son profesores de EF y tampoco son entrenadores deportivos (el 69.44% de ellos). A casi todos quienes integran este grupo les gustó su formación; sin embargo opinan que es totalmente falso (22.22% del grupo) o bien, más falso que verdadero (23.61%) que se evalúen las concepciones de EF y de profesor que ellos como estudiantes presentan al inicio de sus estudios en la licenciatura de EF. Siguiendo con la evaluación hecha al programa de licenciatura de esta institución, casi el 30% de los estudiantes del grupo, presentan una concepción neutra sobre la importancia que se da en el programa a la adquisición, al dominio y al perfeccionamiento de las competencias de enseñanza de la Educación Física. Pero presentan una concepción desfavorable, al opinar que es más falso que verdadero, que en su licenciatura se dé un gran énfasis a las prácticas de enseñanza o que exista la unidad conceptual entre los formadores de quienes reciben clases. Manifiestan su desconocimiento sobre si quienes seleccionaron las asignaturas para elaborar el plan de estudios, se basaron en una definición previa de las

competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en Educación Física; como también desconocen si existe un programa de apoyo y de acompañamiento a los recién egresados, durante su primer año de ejercicio profesional.

Ahora al analizar los resultados sobre el grado de importancia que otorgan a las áreas disciplinares, en su formación como alumnos de esta licenciatura, se observa como una característica de la institución, que sus estudiantes valoran como muy importante (52.78% de ellos) las disciplinas de las ciencias biológicas y naturales; un 37.5% valora también como muy importante en su formación, las prácticas de enseñanza; 61.11% de ellos valora igualmente como muy importantes las disciplinas prácticas; pero valoran en forma neutra es decir con poca o ninguna importancia, la realización del trabajo científico (casi el 39%).

Otra institución también ubicada al norte del país y una de las que goza de mayor reconocimiento por su calidad, es la institución 7. En esta, el 20% de los estudiantes del grupo, opinan que es totalmente falso que exista unidad conceptual entre los formadores del programa. Casi una tercera, tienen una posición neutra respecto a la explicitación de las metas formativas en su licenciatura. No tuvieron experiencias de enseñanza de la EF y/o del deporte antes de ingresar a esta licenciatura. Consideran poco importantes los contenidos de la asignatura de EF que tuvieron como alumnos de educación básica. El 12.5% de todos los estudiantes de la muestra de los que sus padres varones tienen como máximo grado académico el nivel de secundaria, se encuentran en este grupo. Practican las artes marciales y el fútbol como principales actividades deportivas.

En la institución 8 los estudiantes del grupo (el 60% de ellos) opinan que es totalmente verdadero que en su licenciatura se da un énfasis bastante grande a las prácticas de enseñanza. Sin embargo también advierten en el propio programa que cursan, que es más falso que verdadero que se expliciten las metas de formación en su licenciatura (24% del grupo). Aparentemente advierten que en su licenciatura existe un equilibrio entre la carga horaria de carácter teórico y la de carácter práctico, ya que un tercio del grupo opina que es totalmente falso que su plan de estudios sea muy teórico. Casi la totalidad de ellos

no tuvo experiencias de enseñanza de la EF y/o del deporte antes de ingresar a la licenciatura y una quinta parte de ellos son de la idea que la organización de la escuela respecto a la asignatura de EF que cursaron como alumnos de educación básica, no tiene importancia. Asimismo una característica que la hace distinta al resto de las instituciones, es que el 20% de los estudiantes de este grupo no está satisfecho con la formación que recibió en su licenciatura de EF.

En un claro contraste con la institución anterior en algunas de las características que resultaron comunes, pero de signo distinto, está la institución 10. Dos ejemplos: el 63.64% de los estudiantes de este grupo opina que es totalmente verdadero que en su licenciatura se expliciten las metas de formación; el 59% considera que la organización de la escuela con relación a la asignatura de EF que cursaron en educación básica, es muy importante. Por otro lado, antes de ingresar a esta licenciatura, el 90.91% de ellos practicó algún deporte con la orientación de un entrenador. Actualmente el 40% de ellos es profesor de EF y exactamente el mismo porcentaje de estudiantes se mantiene muy activo, ya que practican actividades físicas y/o deportes 4 veces por semana. El grado académico máximo de sus madres, es el de primaria (en 45.45% de los casos).

Finalmente la institución 11 se caracteriza por contar con un 37.5% de estudiantes que se perciben a sí mismos como alumnos muy buenos durante su paso por la educación básica. Son estudiantes cuyos padres son trabajadores agrícolas (el 30% del total de estudiantes de la muestra con padres que desempeñan esta labor). De hecho el estado del país en que se encuentra esta institución, tiene como una de sus principales actividades económicas, la agricultura junto con la ganadería, la minería y la pesca. El 30% de los estudiantes de este grupo aseguran que existe un programa de acompañamiento y de apoyo durante el primer año del ejercicio de su profesión. Tienen una concepción sobre las prácticas de enseñanza, de escasa importancia; esta concepción no corresponde con la que por lo habitual tienen los estudiantes y los profesores en este tipo de programas, ya que un 31.25% del total de quienes opinan de manera similar en toda la muestra, se encuentran en este grupo.

En cuanto al plan de estudios de su licenciatura, el 42.5% de quienes conforman este grupo son de la opinión de que es más verdadero que falso que dicho plan es muy teórico. Es una institución situada en la frontera norte del país y probablemente por la cercanía con Estados Unidos, el deporte que más practican los estudiantes es el béisbol (el 31% de todos los estudiantes que practican este deporte).

Tabla 83 - Caracterización de los estudiantes por la institución en que la estudian.

Estudiantes								
№	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalidad /Clase	% Clase/ Modalidad	Proba.	
1	Institución	1	60	10.47	100	100	0	
	Profesor de Secundaria	No	439	76.61	96.67	13.21	0	
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los profesores	Totalmente verdadero	126	21.99	45	21.43	0	
	Profesor de Preescolar	No	439	76.61	95	12.98	0	
	Profesor de Primaria	No	429	74.87	93.33	13.05	0	
	Profesor de Bachillerato	No	444	77.49	93.33	12.61	0.001	
	Secundaria	No	395	68.94	85	12.91	0.002	
	Primaria	No	389	67.89	83.33	12.85	0.004	
	Importancia en la formación. Cs Biológicas y Naturales	Totalmente importante	260	45.38	61.67	14.23	0.006	
	Preescolar	No	421	73.47	86.67	12.35	0.008	
2	Ámbito en que practicó deporte	Con la orientación	356	62.13	76.67	12.92	0.009	
	Institución	2	56	9.77	100	100	0	
	Profesor de Primaria	No	429	74.87	100	13.05	0	
	Profesor de Preescolar	No	439	76.61	100	12.76	0	
	Profesor de Bachillerato	No	444	77.49	100	12.61	0	
	Profesor de Secundaria	No	439	76.61	98.21	12.53	0	
	Importancia en la formación. Cs Educación y Enseñan	Nada importante	16	2.79	14.29	50	0	
	Preescolar	No	421	73.47	92.86	12.35	0	
	Actualmente es entrenador	Si	254	44.33	67.86	14.96	0	
	Actividad física o deporte que practica	Trotar	57	9.95	25	24.56	0	
3	Bachillerato	Si	70	12.22	26.79	21.43	0.001	
	Importancia en la formación. Prácticas de enseñanza	Nada importante	17	2.97	10.71	35.29	0.004	
	Es actualmente profesor de Educación Física	No	502	87.61	98.21	10.96	0.004	
	Ocupación del padre	No responde	63	10.99	23.21	20.63	0.004	
	Club deportivo	Si	79	13.79	26.79	18.99	0.005	
	Primaria	No	389	67.89	82.14	11.83	0.01	
	Institución	3	144	25.13	100	100	0	
	Practicó deporte antes de ingresar a esta licenciatura	No	142	24.78	34.72	35.21	0.001	
	Cómo califica la EF de las escuelas a las que asistió	Buena	193	33.68	43.75	32.64	0.002	
	Actualmente es entrenador	No	313	54.62	63.89	29.39	0.006	
4	Practica regularmente actividad física o deporte	No	92	16.06	22.92	35.87	0.008	
	En mi Lic. Se da énfasis a las prácticas de enseñanza	Totalmente verdad	202	35.25	43.75	31.19	0.009	
	Institución	4	54	9.42	100	100	0	
	Estudios de su padre	Primaria	113	19.72	35.19	16.81	0.004	
	Número de veces que practica por semana - 1	3 veces	131	22.86	38.89	16.03	0.004	
	Enseñó EF antes de ingresar a la licenciatura	No	325	56.72	74.07	12.31	0.005	
	Es actualmente Profesor de Educación Física	No	502	87.61	98.15	10.56	0.005	
	Duración de cada sesión - 1	2 horas	143	24.96	40.74	15.38	0.005	
	5	Institución	5	30	5.24	100	100	0

6	Club deportivo	No	391	68.24	100	7.67	0
	Preescolar	No	421	73.47	100	7.13	0
	Profesor de Preescolar	No	439	76.61	100	6.83	0
	Ocupación de la madre	Trabajo. de la educación	73	12.74	36.67	15.07	0.001
	Ocupación del padre	Trabajo. de la educación	87	15.18	40	13.79	0.001
	Primaria	No	389	67.89	93.33	7.2	0.001
	Secundaria	No	395	68.94	93.33	7.09	0.001
	Las características de las clases	Poco importante	56	9.77	30	16.07	0.001
	Bachillerato	No	400	69.81	93.33	7	0.002
	La competencia, la personalidad y actitudes del profesor	Nada importante	27	4.71	20	22.22	0.002
	En mi Lic. Hay unidad conceptual entre los profesores	Totalmente falso	39	6.81	23.33	17.95	0.002
	Profesor de secundaria	No	439	76.61	96.67	6.61	0.003
	Profesor de Bachillerato	No	444	77.49	96.67	6.53	0.004
	En mi Lic. Importancia a las competencias de enseñanza	Totalmente falso	14	2.44	13.33	28.57	0.004
	Estudios de su madre	Licenciatura	140	24.43	46.67	10	0.005
	Actividad física o deporte que practica	Otros	45	7.85	23.33	15.56	0.006
	En mi Lic. Se da énfasis a las prácticas de enseñanza	Totalmente falso	25	4.36	16.67	20	0.007
	Profesor de Primaria	Si	36	6.28	20	16.67	0.008
	Institución	6	72	12.57	100	100	0
	Profesor de Secundaria	No	439	76.61	97.22	15.95	0
	Profesor de Primaria	No	429	74.87	95.83	16.08	0
	Profesor de Bachillerato	No	444	77.49	97.22	15.77	0
	Preescolar	No	421	73.47	93.06	15.91	0
	En mi Lic. Hay una definición previa de competencias	No se	95	16.58	36.11	27.37	0
	En mi Lic. Se da énfasis a las prácticas de enseñanza	Más falso que verdad	53	9.25	25	33.96	0
	Profesor de Preescolar	No	439	76.61	94.44	15.49	0
	Número de veces que practica por semana - 2	2 veces	60	10.47	26.39	31.67	0
	Importancia en la formación - Trabajo científico	Ni poco ni muy importan	114	19.9	38.89	24.56	0
	Número de veces que practica por semana - 1	2 veces	73	12.74	29.17	28.77	0
	En mi Lic. Existe un programa de acompañamiento	No se	130	22.69	41.67	23.08	0
	En mi Lic. Hay unidad conceptual entre los profesores	Más falso que verdad	68	11.87	26.39	27.94	0
	Duración de cada sesión - 2	Hasta 30 min	33	5.76	16.67	36.36	0
	Club deportivo	No	391	68.24	84.72	15.6	0.001
	Actividad física o deporte que practica - 1	Natación	41	7.16	18.06	31.71	0.001
	Actividad física o deporte que practica - 2	Trotar	32	5.58	15.28	34.38	0.001
Importancia en la formación - Cs Biológicas y Naturales	Muy importante	207	36.13	52.78	18.36	0.002	
Número de veces que practica por semana - 1	1 vez	21	3.66	11.11	38.1	0.002	
Secundaria	No	395	68.94	83.33	15.19	0.003	
Actividad física o deporte que practica - 2	Natación	31	5.41	13.89	32.26	0.003	
Importancia en la formación. Prácticas de Enseñanza	Muy importante	134	23.39	37.5	20.15	0.003	
En mi Lic. Se evalúan concepciones de EF y Profesor	Más falso que verdad	70	12.22	23.61	24.29	0.003	
Importancia en la formación - Disciplinas Prácticas	Muy importante	261	45.55	61.11	16.86	0.003	
Bachillerato	No	400	69.81	83.33	15	0.004	
Estudios de la madre	Primaria	98	17.1	29.17	21.43	0.005	
Actualmente es entrenador	No	313	54.62	69.44	15.97	0.005	
En mi Lic. Se evalúan concepciones de EF y Profesor	Totalmente falso	70	12.22	22.22	22.86	0.008	
La Licenciatura le está gustando o le gustó	Si	523	91.27	98.61	13.58	0.008	
En mi Lic. Importancia a competencias de enseñanza	Ni falso ni verdadero	104	18.15	29.17	20.19	0.01	
7	Institución	7	40	6.98	100	100	0
	Secundaria	No	395	68.94	95	9.62	0
	Bachillerato	No	400	69.81	95	9.5	0
	Otro	No	411	71.73	95	9.25	0
	Profesor de preescolar	No	439	76.61	97.5	8.88	0
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Poco importante	64	11.17	30	18.75	0.001

	Primaria	No	389	67.89	90	9.25	0.001	
	Club deportivo	No	391	68.24	90	9.21	0.001	
	Actividad física o deporte que practica - 1	Artes marciales	20	3.49	15	30	0.001	
	En mi Lic. Hay unidad conceptual entre los Profesores	Totalmente falso	39	6.81	20	20.51	0.003	
	Profesor de primaria	No	429	74.87	92.5	8.62	0.003	
	En mi Lic. Se explicitan las metas de formación	Ni falso ni verdadero	93	16.23	32.5	13.98	0.006	
	Preescolar	No	421	73.47	90	8.55	0.008	
	Actividad física o deporte que practica - 2	Futbol	28	4.89	15	21.43	0.009	
	Estudios de su padre	Secundaria	120	20.94	37.5	12.5	0.01	
	Profesor de Bachillerato	No	444	77.49	92.5	8.33	0.01	
	∞	Institución	8	25	4.36	100	100	0
		Primaria	No	389	67.89	96	6.17	0.001
		Bachillerato	No	400	69.81	96	6	0.001
En mi Lic. Se explicitan las metas de formación		Más falso que verdad	33	5.76	24	18.18	0.002	
Otro		No	411	71.73	96	5.84	0.002	
Organización de la escuela con relación a la EF		Nada importante	27	4.71	20	18.52	0.004	
Club deportivo		No	391	68.24	92	5.88	0.005	
Alumnos opinan que el plan de estudios es muy teórico		Totalmente falso	82	14.31	36	10.98	0.005	
Secundaria		No	395	68.94	92	5.82	0.006	
La Licenciatura le está gustando o le gustó		No	29	5.06	20	17.24	0.006	
En mi Lic. Se da énfasis a la prácticas de enseñanza		Totalmente verdadero	202	35.25	60	7.43	0.009	
∞	Institución	10	22	3.84	100	100	0	
	Es actualmente profesor de Educación Física	Si	65	11.34	40.91	13.85	0	
	Número de veces que practica por semana	4 veces	71	12.39	40.91	12.68	0.001	
	Preescolar	No	421	73.47	100	5.23	0.001	
	Estudios de su madre	Primaria	98	17.1	45.45	10.2	0.001	
	En que ámbito practicó deporte	Con la orientación	356	62.13	90.91	5.62	0.002	
	En mi Lic. Se explicitan las metas de formación	Totalmente verdadero	188	32.81	63.64	7.45	0.002	
	Profesor de Bachillerato	No	444	77.49	100	4.95	0.003	
	Organización de la escuela con relación a la EF	Muy importante	190	33.16	59.09	6.84	0.01	
∞	Institución	11	40	6.98	100	100	0	
	En mi Lic. Existe un programa de acompañamiento	Totalmente verdadero	66	11.52	30	18.18	0.001	
	Ocupación del padre	Trabajador agrícola	20	3.49	15	30	0.001	
	Actividad física o deporte que practica	Béisbol	36	2.79	12.5	31.25	0.003	
	Importancia en la formación. Prácticas de Enseñanza	Poco importante	16	2.79	12.5	31.25	0.003	
	Alumnos opinan que el plan de estudios es muy teórico	Más verdad que falso	131	22.86	42.5	12.98	0.003	
	De qué nivel se consideraba en Educación básica	Muy bueno	113	19.72	37.5	13.27	0.005	

5.3 Formación inicial

Los programas formativos de profesores de EF en las universidades públicas de México, como ya se mostró en la primera parte de este capítulo, integran en su cuerpo docente, a profesionales de diversas áreas disciplinares. En la tabla 84 se recogen los resultados tanto de los formadores quienes no tienen estudios superiores en el área de la EF, como de aquellos que su formación inicial es en esta área en cuestión.

Tabla 84 - Caracterización de los profesores universitarios, según su formación inicial.

Formadores							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalidad /Clase	% Clase/ Modalidad	Proba
No especialista en Educación	Formación inicial	No especialista	66	32.67	100	100	0
	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	No	55	27.23	51.52	61.82	0
	Es profesor universitario y en educación básica	No	139	68.81	90.91	43.17	0
	Asignaturas que imparte 1	Cs Biológicas y Natura	35	17.33	36.36	68.57	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	No	77	38.12	60.61	51.95	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	No	61	30.2	51.52	55.74	0
	En educación Física era un alumno:	Muy bueno	57	28.22	40.91	47.37	0.005
	Importancia en la formación. Trabajo científico	No responde	17	8.42	16.67	64.71	0.005
	Asignaturas que imparte 3	Cs Sociales y Huma	7	3.47	9.09	85.71	0.005
Especialista en E Física afín	Formación inicial	Especialista en EF	109	53.96	100	100	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	104	51.49	76.15	79.81	0
	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	123	60.89	83.49	73.98	0
	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	Si	118	58.42	79.82	73.73	0
	Después de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	69	34.16	51.38	81.16	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	134	66.34	83.49	67.91	0
	Antes de concluir la Lic. Profesor de primaria	Si	60	29.7	45.87	83.33	0
	Es profesor universitario y en educación básica	Si	58	28.71	44.04	82.76	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de preescolar	Si	41	20.3	32.11	85.37	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	No	87	43.07	57.8	72.41	0
	Ámbito de práctica deportiva antes de concluir la Lic.	Con la orientación	121	59.9	73.39	66.12	0
	Después de concluir Lic. Profesor de preescolar	No	77	38.12	50.46	71.43	0
	Asignaturas que imparte 1	Disciplinas prácticas	77	38.12	50.46	71.43	0
	Después de concluir Lic. Profesor de secundaria	No	71	35.15	46.79	71.83	0
	Después de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	No	68	33.66	44.95	72.06	0
	Antes de concluir Lic. Otro	No	84	41.58	53.21	69.05	0
	Alumno de Educación superior, de qué nivel era	Bueno	111	54.95	66.06	64.86	0
	Antes de concluir Lic. Club deportivo	Si	58	28.71	38.53	72.41	0.001
	Grados académicos - Maestría	No	84	41.58	52.29	67.86	0.001
	Después de concluir Lic. Profesor de secundaria	Si	34	16.83	24.77	79.41	0.001
	Practicó deporte antes de concluir su licenciatura	Si	148	73.27	82.57	60.81	0.001
	Antes de concluir Lic. Profesor de secundaria	No	80	39.6	49.54	67.5	0.001
	Después de concluir Lic. Profesor de preescolar	Si	30	14.85	22.02	80	0.001
	Finalidades de la EF. Gusto por práctica de AF salud	Totalmente importante	153	75.74	84.4	60.13	0.002
	Después de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	Si	35	17.33	24.77	77.14	0.002
	Antes de concluir Lic. Otro	Si	31	15.35	22.02	77.42	0.003
Antes de concluir Lic. Profesor de secundaria	Si	35	17.33	23.85	74.29	0.006	
Es entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	69	34.16	42.2	66.67	0.007	
Antes de concluir Lic. Club deportivo	No	57	28.22	35.78	68.42	0.007	

En la parte superior de la tabla, se puede apreciar como era de esperarse, que los formadores no especialistas en EF, no enseñaron esta asignatura escolar ni antes ni después de haber completado su licenciatura, así como tampoco han sido entrenadores deportivos, ni profesores en educación básica además de educación superior. De hecho en el cuestionario que respondieron los formadores, en una de sus partes se pidió que fuera contestado en el caso de haber estudiado la licenciatura en EF; sin embargo algunos de

ellos la contestaron, de ahí que aparezcan datos por ejemplo en las variables que se acaban de analizar en este mismo párrafo.

Este grupo de formadores no especialistas, se caracteriza además porque tienen una imagen de sí mismos como muy buenos alumnos de EF en la educación básica (el 47.91% de ellos). En cuanto al área disciplinar a la que pertenecen las asignaturas que imparten en sus respectivos programas, se destacan el área de las ciencias biológicas y naturales, ya que son 35 los formadores en este tipo de asignaturas (36.36% del grupo de no especialistas). Por otro lado 7 son los formadores del área disciplinar de las ciencias sociales.

En tanto los el grupo de profesores especialistas presenta los rasgos que a continuación se describen. El 83.49% de ellos enseñó EF antes de concluir su licenciatura, principalmente en el nivel de bachillerato; mientras que el porcentaje se redujo a 76.15% al término de la misma y dentro de estos, el nivel escolar en que más se desempeñaron fue en primaria. El 73.39% practicó alguna disciplina deportiva con la orientación de un entrenador, antes de concluir su licenciatura. Siguiendo en el ámbito del deporte, el porcentaje de quienes han sido entrenadores es ligeramente superior al porcentaje que quienes han sido o lo son aún, profesores de EF y actualmente el 42.2% es aun entrenador. Aproximadamente al 80% le gustó la formación recibida en su licenciatura y un poco más de la mitad del grupo de especialistas posee el grado académico de maestría. El 50.46% de ellos imparte asignaturas del área de las disciplinas prácticas. Además de ser profesores universitarios, representan el 82.76% de todos los formadores que además lo son en la educación básica. Casi dos terceras partes de los especialistas se consideran a sí mismos como buenos estudiantes en su paso por la educación superior. Finalmente consideran como totalmente importante para la EF en la escuela, el factor del gusto por la práctica de la actividad física vinculada con la salud.

5.4 Área disciplinar en la que enseña

De los 202 formadores que participaron en el estudio, 77 enseñan asignaturas que se encuadran en las disciplinas prácticas; por ejemplo en las que se abordan las modalidades deportivas, de danza, entre otras. El 71.43% tienen a la EF como formación inicial. Un poco más del 80% ha sido entrenador, pero actualmente un porcentaje menor a este lo sigue

siendo. El 71.43, enseñaron EF después de concluir su licenciatura. Aproximadamente la mitad de los formadores de este grupo, consideran buena la clase de EF que cursaron en s escuela como alumnos de educación básica.

Tabla 85 - Caracterización los formadores de acuerdo a las áreas disciplinares en las que enseñan.

Formadores							
Área	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba.
Disciplinas prácticas	Asignaturas que imparte 1	Disciplinas prácticas	77	38.12	100	100	0
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	69	34.16	57.14	63.77	0
	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	123	60.89	81.82	51.22	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	104	51.49	71.43	52.88	0
	Formación inicial	Especialista en EF	109	53.96	71.43	50.46	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de preescolar	No	79	39.11	55.84	54.43	0
	Es profesor universitario y en educación básica	Si	58	28.71	44.16	58.62	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	134	66.34	81.82	47.01	0
	Después de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	Si	35	17.33	29.87	65.71	0
	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	Si	118	58.42	74.03	48.31	0
	Después de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	69	34.16	48.05	53.62	0.001
	Después de concluir Lic. Profesor de secundaria	Si	34	16.83	27.27	61.76	0.002
	Grados académicos - Maestría	No	84	41.58	54.55	50	0.003
	Cómo califica la EF en la escuela a las que asistió	Buena	73	36.14	48.05	50.68	0.005
	Duración de cada sesión - 1°	2 horas	25	12.38	20.78	64	0.005
	En mi Lic. Hay Definición previa de competencias	Más verdadero que falso	66	32.67	44.16	51.52	0.005
	Antes de concluir Lic. Club deportivo	No	57	28.22	38.96	52.63	0.007
	Antes de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	60	29.7	40.26	51.67	0.008
	Practicó deporte antes de concluir su licenciatura	Si	148	73.27	83.12	43.24	0.009
	Antes de concluir Lic. Club deportivo	Si	58	28.71	38.96	51.72	0.009
Institución	N° 10	14	6.93	12.99	71.43	0.01	
Antes de concluir Lic. Profesor de secundaria	Si	35	17.33	25.97	57.14	0.01	
Cs Educa.	Asignaturas que imparte 1	Cs de Ed y Enseñanza	53	26.24	100	100	0
	Asignaturas que imparte 2	Cs de Ed y Enseñanza	45	22.28	43.4	51.11	0
	Asignaturas que imparte 3	Cs de Ed y Enseñanza	33	16.34	28.3	45.45	0.007
Cs Biológicas y Naturales	Asignaturas que imparte 1	Cs Biológicas y Natura	35	17.33	100	100	0
	Asignaturas que imparte 2	Cs Biológicas y Natura	35	17.33	74.29	74.29	0
	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	No respondió	59	29.21	71.43	42.37	0
	Asignaturas que imparte 3	Cs Biológicas y Natura	20	9.9	37.14	65	0
	Formación inicial	No especialista	66	32.67	68.57	36.36	0
	Es profesor universitario y en educación básica	No	139	68.81	97.14	24.46	0
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	No	130	64.36	94.29	25.38	0
	Ha sido entrenador d alguna modalidad deportiva	No	61	30.2	60	34.43	0
	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	No	55	27.23	48.57	30.91	0.002
Cs Sociales y Humanidad	Asignaturas que imparte 1	Cs Sociales y Humanas	21	10.4	100	100	0
	Asignaturas que imparte 2	Cs Sociales y Humanas	14	6.93	33.33	50	0
	En mi Lic. Importancia en las competencias de enseñanza	Más falso que verdad	8	3.96	23.81	62.5	0
	Encuentra realizando estudios de Maestría o de Doctorado	Doctorado	28	13.86	38.1	28.57	0.003
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los Profesores	Más falso que verdad	37	18.32	42.86	24.32	0.005
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	No	130	64.36	90.48	14.62	0.005
	Imp. de las competencias. Conocimiento científico y pedagógico	Muy importante	40	19.8	42.86	22.5	0.009
	Asignaturas que imparte 1	Trabajo científico	8	3.96	100	100	0

El grupo de formadores que imparte asignaturas del área disciplinar de la ciencias de la educación y de la enseñanza, no presenta características significativas.

En cambio, quienes se desempeñan como docentes en el área disciplinar de las ciencias biológicas y naturales, se destacan sobre todo por no tener una formación inicial en EF y por no tener experiencias como profesor de EF, ni como entrenador, además que sus tareas profesionales solo las hacen en la educación superior.

El grupo de formadores que más se destacó por su esfuerzo de formación, es que imparte asignaturas del área de las ciencias sociales y las humanidades, ya que el 38% de ellos se encuentra realizando estudios de doctorado. Además muestran una actitud autocrítica acerca del programa formativo en el que enseñan, al opinar que es más falso que verdadero que en su licenciatura exista unidad conceptual entre los formadores. De la misma manera opinan cuando se les cuestionó sobre la importancia que se da a la adquisición, al dominio y al perfeccionamiento de las competencias de enseñanza de la Educación Física. Asimismo valoran (el 42.86% de ellos) como muy importante en la formación de los futuros profesores, tener un profundo conocimiento científico y pedagógico.

En la parte inferior de la tabla 85, se aprecia que el pequeño grupo de formadores que imparte asignaturas del área del trabajo científico, no una presentan una caracterización significativa.

5.5 Docencia en educación superior y en educación básica

Los formadores que únicamente se desempeñan como profesores en la universidad se caracterizan ser casi un tercio del género femenino. Por no ser especialistas en EF (el 90.91% de ellos). Por una cuarta parte del grupo que imparte asignaturas del área de las ciencias biológicas y naturales; lo que a un tiempo significa casi la totalidad de quienes imparten este tipo de asignaturas. Representan también el 83.78% de los formadores contratados a tiempo completo en su institución. Mantienen una posición neutra respecto a la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (15%). En este grupo se encuentran todos los formadores que son más críticos hacia la calidad de los

programas formativos en EF en las universidades públicas de México, al considerar que dicha formación es débil.

Tabla 86 - Caracterización de los formadores que enseñan solo en la universidad y quienes los hacen también en básica.

Formadores							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalidad /Clase	% Clase/ Modalidad	Proba.
Solo Profesor de universidad	Es profesor universitario y en educación básica	No	139	68.81	100	100	0
	Formación inicial	No especialista	66	32.67	43.17	90.91	0
	Asignaturas que imparte 1	Cs Biológicas y Natura	35	17.33	24.46	97.14	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	No	77	38.12	47.48	85.71	0
	Como alumno de Educación superior, de qué nivel era	No respondió	29	14.36	20.14	96.55	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	No	61	30.2	38.13	86.89	0
	Tipo de contratación	Tiempo completo	74	36.63	44.6	83.78	0
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	No	130	64.36	71.94	76.92	0.001
	Formación de Profesores de EF en México	Débil	15	7.43	10.79	100	0.003
	Género	F	55	27.23	33.09	83.64	0.003
	Imp. de las competencias. Utilizar nuevas Tics	Ni poco, ni muy imp.	23	11.39	15.11	91.3	0.008
Profesor de universidad y educación básica	Es profesor universitario y en educación básica	Si	58	28.71	100	100	0
	Después de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	69	34.16	67.24	56.52	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	104	51.49	84.48	47.12	0
	Formación inicial	Especialista en EF	109	53.96	82.76	44.04	0
	Después de concluir Lic. Profesor de preescolar	No	77	38.12	65.52	49.35	0
	Después de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	No	68	33.66	60.34	51.47	0
	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	Si	118	58.42	82.76	40.68	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	134	66.34	86.21	37.31	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	60	29.7	50	48.33	0
	Asignaturas que imparte 1	Disciplinas prácticas	77	38.12	58.62	44.16	0
	Después de concluir Lic. Profesor de secundaria	No	71	35.15	53.45	43.66	0.001
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	69	34.16	51.72	43.48	0.001
	Alumnos opinan que el Plan de estudios es muy teórico	Ni falso ni verdadero	54	26.73	43.1	46.3	0.001
	Importancia en la formación - Cs de la Ed y Enseñanza	Totalmente importante	117	57.92	74.14	36.75	0.002
	Antes de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	No	87	43.07	58.62	39.08	0.004
Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	123	60.89	75.86	35.77	0.004	
Tipo de nombramiento	Por horas	107	52.97	67.24	36.45	0.007	

Por su parte los formadores que además de trabajar en la universidad, trabajan en la educación básica, son especialistas en EF, ya que el 82.76% estudió esta licenciatura. Debido a que en inciso 4.3 de este mismo apartado ya fue hecha la caracterización de los formadores especialistas, solamente se hará aquí la presentación de los datos distintos al análisis anterior. Aun así, en el cuadro 77 se muestran las mencionadas características.

Como se supone que es deseable, este grupo de formadores que trabaja tanto en la escuela básica como en la universidad, considera a las ciencias de la educación y de la enseñanza como totalmente importantes para la formación de los profesores de EF (74.14%

del grupo). Asimismo en este grupo se encuentran un poco menos de la mitad de los formadores quienes tienen una posición intermedia ante la pregunta de que si sus estudiantes creen que el plan de estudios de su licenciatura es muy teórico. Lo que hace pensar que para estos formadores (43%), los planes de estudios son equilibrados en su ponderación teoría-práctica.

La importancia de hacer una caracterización tanto de los formadores que solamente enseñan en la educación superior, como de aquellos que además lo hacen en la educación básica, radica en el vínculo que se establece directamente, en mayor o en menor medida, entre la universidad y las primeras etapas escolares. Además el hecho que representan los cambios en varios sentidos, de pasar de trabajar en la escuela a pasar a trabajar a la universidad, entre ellos lo que Boyd llama la reconstrucción pedagógica de los nuevos formadores de profesores: “El uso de estrategias de enseñanza tomadas o adaptadas de la escuela básica o media por los formadores de profesores, se vio complicada por las concepciones diferentes de modelado como estrategia para la enseñanza de los estudiantes de profesores” (2010, p 159).

5.6 Primera opción de estudios de licenciatura

Es de suponer que cuando un estudiante de bachillerato opta por realizar estudios superiores en EF, lo hace a partir de la consideración de variados factores. En el cuadro 78 se muestran algunas diferencias existentes entre quienes la licenciatura en EF fue su primera opción y quienes no la tenían contemplada de la misma forma.

En la parte superior de la tabla 87, se encuentran caracterizados los estudiantes quienes tuvieron en la licenciatura de EF su primera opción de estudios. Como puede apreciarse, el porcentaje global es del 71.55%, lo que indica que son la mayoría, respecto a la cantidad total de estudiantes de la muestra. En las distintas variables analizadas, se observa una clara valoración positiva sobre dos factores asociados a la asignatura de EF en la escuela: el 80.42% de quienes opinan que son totalmente importantes las condiciones materiales; es decir las instalaciones, el equipamiento y los materiales didácticos, se encuentran en este grupo. También en este grupo se encuentra el 76.89% de quienes

consideran muy importantes las relaciones de compañerismo con los profesores; es decir la dimensión socio afectiva entre la parte docente y la discente. Por otra parte, con relación al grado de importancia atribuida a las áreas curriculares en su propia formación, el 68% de este grupo otorga una total importancia a las prácticas de enseñanza.

Tabla 87 - Caracterización de los estudiantes según si la licenciatura en la que estudian fue su primera opción o no.

Estudiantes							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba
Si	EF fue su primera opción de licenciatura	Si	410	71.55	100	100	0
	Esta universidad fue su primera opción	Si	481	83.94	91.95	78.38	0
	Importancia en la formación. Prácticas de Enseñanza	Totalmente importante	362	63.18	68.05	77.07	0
	Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	Totalmente importante	134	23.39	26.83	82.09	0.001
	Duración de cada sesión - 1º	2 horas	143	24.96	28.05	80.42	0.004
	La relación de compañerismo con los profesores	Muy importante	251	43.8	47.07	76.89	0.008
No	EF fue su primera opción de licenciatura	No	161	28.1	100	100	0
	Esta universidad fue su primera opción	No	90	15.71	35.4	63.33	0
	Importancia en la formación. Cs Educación y Enseña	Nada importante	16	2.79	6.83	68.75	0.001
	Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	Ni poco, ni muy	131	22.86	30.43	37.4	0.005
	La relación de compañerismo con los profesores	Ni poco, ni muy	135	23.56	31.06	37.04	0.006
	Importancia en la formación. Prácticas de enseñanza	Muy importante	134	23.39	30.43	36.57	0.009

Ahora bien, los estudiantes para quienes la licenciatura en EF no fue su primera opción, representan un 28% de la muestra total. Dentro de este grupo, existe una tercera parte para quienes además la universidad en que la estudian tampoco fue la primera en la que tenían pensado hacerlo. Posiblemente por estas dos circunstancias, los resultados de este grupo con referencia al anterior, son muy distintos en cuanto a la valoración de los factores asociados a la EF como asignatura escolar y a la formación profesional. Los estudiantes del grupo en cuestión (23.56% de ellos) mantienen una posición neutra sobre la relación de compañerismo de los alumnos con los profesores en la clase de EF. Opinan en el mismo sentido neutro sobre la importancia de las condiciones materiales para esta asignatura.

En cuanto a la propia formación se refiere, el 6.83% de este grupo considera que las ciencias de la educación y de la enseñanza no tienen ninguna importancia. Este datos, a pesar de que sean realmente pocos estudiantes (16) dentro de la muestra total, no deja de llamar la atención dada la naturaleza de los estudios en curso. Sin embargo puede

encontrarse alguna explicación en una probable insatisfacción por no encontrarse estudiando lo que realmente deseaban estudiar.

5.7 Experiencias anteriores en la enseñanza de la EF y del deporte

A los formadores se les planteó la pregunta ¿Antes de concluir su licenciatura, tuvo alguna experiencia de enseñanza en la Educación Física o en el Deporte?

Aunque solamente fue dirigida a quienes estudiaron la licenciatura en EF, muchos formadores no especialistas la contestaron y sus respuestas se incorporaron a la base de datos que se elaboró, y por tanto fueron igualmente procesadas.

Mientras que para los estudiantes la pregunta planteada fue ¿Antes de ingresar a esta licenciatura, tuvo alguna experiencia en la enseñanza de la Educación Física o en el Deporte?

A continuación, en la tabla 88 se muestran en primer lugar los resultados de quienes no tuvieron experiencias previas de enseñanza; en tanto que en la parte baja del mismo cuadro, se presentan los resultados formadores de los especialistas en EF.

Más adelante en la tabla 89, se hace lo propio con los resultados de los estudiantes.

Las principales características que presentan los formadores que no tuvieron experiencias anteriores a la conclusión de sus estudios de formación inicial, son: No son especialistas en EF; imparten asignaturas del área disciplinar de las ciencias biológicas y naturales y no practicaron deportes antes de concluir su licenciatura (casi una tercera parte de ellos). Además como era lógico suponer que ocurriera, más de la mitad de ellos no ha sido entrenador deportivo y el 65.45% no enseñó EF después de terminar su licenciatura.

Mientras que en el caso contrario, aquellos formadores quienes sí tuvieron algún tipo de experiencia en la enseñanza de la EF o del deporte antes de obtener su grado de licenciatura, presentan los rasgos que se desglosan enseguida.

En primer lugar se describen los resultados vinculados a los diferentes niveles de la educación básica y media, en los que los formadores enseñaron EF y/o deportes antes de concluir su formación inicial. En el nivel de preescolar, enseñó una tercera parte de ellos; en primaria el 48.78%; en secundaria el 28.46%; en bachillerato la cuarta parte de este grupo.

Tabla 88 - Caracterización de los formadores con (o sin) experiencias previas en la enseñanza de EF o el deporte, antes de concluir la licenciatura.

Formadores							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba
Sin experiencias EF	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	No	55	27.23	100	100	0
	Formación inicial	No especialista	66	32.67	61.82	51.52	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	No	77	38.12	65.45	46.75	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	No	61	30.2	54.55	49.18	0
	Practicante de deporte antes de concluir su Lic.	No	40	19.8	34.55	47.5	0.002
	Asignaturas que imparte 1	Cs Biológicas y Natura	35	17.33	30.91	48.57	0.002
Con experiencias previas en la enseñanza de la EF	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	123	60.89	100	100	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	60	29.7	48.78	100	0
	Antes de concluir Lic. Club deportivo	Si	58	28.71	47.15	100	0
	Antes de concluir Lic. Otro	No	84	41.58	61.79	90.48	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	No	87	43.07	63.41	89.66	0
	Formación inicial	Especialista en EF	109	53.96	73.98	83.49	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de secundaria	No	80	39.6	58.54	90	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de preescolar	Si	41	20.3	33.33	100	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de preescolar	No	79	39.11	56.1	87.34	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	104	51.49	69.11	81.73	0
	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	Si	118	58.42	75.61	78.81	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	134	66.34	82.93	76.12	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de secundaria	Si	35	17.33	28.46	100	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	Si	31	15.35	25.2	100	0
	Ámbito en que practicó deporte antes de concluir su Lic.	Con la orientación	121	59.9	74.8	76.03	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de primaria	No	60	29.7	42.28	86.67	0
	Asignaturas que imparte 1	Disciplinas prácticas	77	38.12	51.22	81.82	0
	Antes de concluir Lic. Otro	Si	31	15.35	24.39	96.77	0
	Después de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	69	34.16	46.34	82.61	0
	Antes de concluir Lic. Club deportivo	No	57	28.22	39.02	84.21	0
	Después de concluir Lic. Profesor de preescolar	Si	30	14.85	22.76	93.33	0
	Asignaturas que imparte 2	Disciplinas prácticas	48	23.76	33.33	85.42	0
	Competencia, personalidad y actitud de los profesores	Totalmente importante	53	26.24	35.77	83.02	0
	Practicante de deporte antes de concluir su Lic.	Si	148	73.27	82.93	68.92	0
	Después de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	Si	35	17.33	24.39	85.71	0.001
	Después de concluir Lic. Profesor de secundario	Si	34	16.83	23.58	85.29	0.001
Después de concluir Lic. Profesor de secundario	No	71	35.15	43.09	74.65	0.002	
Después de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	No	68	33.66	41.46	75	0.002	
Es profesor universitario y en educación básica	Si	58	28.71	35.77	75.86	0.004	
Después de concluir Lic. Profesor de preescolar	No	77	38.12	45.53	72.73	0.005	

En el ámbito de los clubes deportivos, las experiencias vividas alcanzaron casi la mitad de los formadores (47.15% del grupo), porcentaje que se incrementa considerablemente cuando en términos temporales, no se delimita a las experiencias previas. Esto se observa por el casi 83% de los formadores del grupo que han sido entrenadores de alguna modalidad deportiva. El mismo porcentaje se presentó cuando se les planteó la cuestión sobre si fueron practicantes de algún deporte mientras fueron

estudiantes universitarios y el 74.8% del grupo practicó deportes con la orientación de un entrenador.

Asimismo, el grupo del cual se está haciendo la exposición de sus resultados, está compuesto por un 73.98% cuya formación inicial fue en EF y a tres cuartas partes del mismo grupo le gustó su formación en esta área profesional.

Una vez que concluyeron su formación inicial, casi el 70% se incorporó como profesor de EF en alguno o algunos niveles del sistema educativo. Además de que como profesores universitarios, aproximadamente la mitad del grupo, enseñan principalmente asignaturas relacionadas con las disciplinas prácticas.

Para terminar parte de la exposición de los resultados, se muestra cómo los formadores son de la creencia que es totalmente importante las competencias, la personalidad y las actitudes del profesor de EF para la enseñanza de esta asignatura escolar (el 35.77% de ellos).

En lo que respecta a los estudiantes que tuvieron alguna experiencia de enseñanza en la EF y/o el deporte (tabla 89), se advierte una caracterización en la que dichas experiencias ocurrieron prácticamente en todos los niveles de la educación básica y media, así como en el entrenamiento deportivo en algún club y en escenarios diferentes a los anteriores. El nivel escolar en que se presentó el mayor porcentaje de experiencias en la enseñanza de la EF antes de ingresar a la licenciatura fue el de primaria, seguidos en ese orden por los niveles de secundaria, de bachillerato y de preescolar. En cuanto a la enseñanza en un club deportivo, casi una tercera parte del grupo tuvo alguna vivencia de este tipo. En otro escenario distinto a la EF escolar y al club deportivo, el porcentaje del grupo con esta experiencia fue de 21.58%.

Es de destacar que el 42% del total de la muestra de estudiantes dice haber tenido oportunidad de enseñar EF o de entrenar a otras personas, antes de su ingreso a la licenciatura en EF. Si esta pregunta fue leída con cuidado al momento de contestar el cuestionario, e interpretada de la manera en que fue planteada, el porcentaje señalado es realmente muy alto y puede ser una consecuencia de la falta de regulación profesional en

esta área. Si no fuera este el caso, el fenómeno descrito no se presentó en la etapa del estudio piloto.

Por otro lado, un poco menos del 90% de quienes integran este grupo en análisis, practicaron deportes antes de ingresar a la licenciatura en EF, y del mismo grupo un 75% lo hizo bajo la conducción de un entrenador.

Tabla 89 - Caracterización de los estudiantes con (o sin) experiencias previas en la enseñanza de EF o el deporte, antes del ingreso a sus estudios en la licenciatura en EF.

Estudiantes							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba
Con experiencias de enseñanza de EF	Enseñó EF antes de ingresar a esta licenciatura	Si	241	42.06	100	100	0
	Club deportivo	Si	79	13.79	32.37	98.73	0
	Primaria	Si	83	14.49	32.78	95.18	0
	Bachillerato	Si	70	12.22	27.8	95.71	0
	Secundaria	Si	74	12.91	28.63	93.24	0
	Otro	Si	54	9.42	21.58	96.3	0
	Preescolar	Si	50	8.73	19.5	94	0
	Practicó deporte antes de ingresar a esta licenciatura	Si	426	74.35	89.21	50.47	0
	Ámbito en el que practicó deporte	Con la orientación	356	62.13	75.52	51.12	0
	Actualmente es entrenador	Si	254	44.33	58.09	55.12	0
	Actualmente es profesor de Educación Física	Si	65	11.34	17.84	66.15	0
	Número de veces que practica por semana - 2º	4 veces	35	6.11	10.79	74.29	0
	Profesor de secundaria	Si	20	3.49	6.64	80	0.001
	Contenidos se basan en competencias de un profesor	Ni falso ni verdadero	108	18.85	25.31	56.48	0.001
	Actividad física o deporte que practica - 2º	Artes marciales	12	2.09	4.15	83.33	0.004
	Practica regularmente actividad física o deporte	Si	472	82.37	87.14	44.49	0.007
	Sin experiencias de enseñanza de EF	Enseñó EF antes de ingresar a esta licenciatura	No	325	56.72	100	100
Practicó deporte antes de ingresar a esta licenciatura		No	142	24.78	35.38	80.99	0
Primaria		No	389	67.89	79.69	66.58	0
Club deportivo		No	391	68.24	79.69	66.24	0
Secundaria		No	395	68.94	79.69	65.57	0
Bachillerato		No	400	69.81	79.69	64.75	0
Actualmente es entrenador		No	313	54.62	64.92	67.41	0
Otro		No	411	71.73	79.69	63.02	0
Es actualmente Profesor de Educación Física		No	502	87.61	92.31	59.76	0
Preescolar		No	421	73.47	79.69	61.52	0
Institución		Nº 4	54	9.42	12.31	74.07	0.005

Del grupo analizado, en la actualidad (durante el último año de estudios de licenciatura), se advierte que es mucho más amplio el porcentaje de estudiantes que son entrenadores (58%), mientras que quienes enseñan EF representan solamente el 17.84%.

En tanto, los estudiantes que afirmaron no haber tenido alguna experiencia de enseñanza, su característica más notable es que pertenecen a una de las instituciones

participantes, la número 4. El 74% de los estudiantes de esta institución, están dentro del grupo de quienes no tuvieron experiencias previas a su ingreso a la licenciatura en EF.

5.8 Enseñanza de la EF y el deporte, después de concluir la licenciatura.

En la tabla 90 se recoge la caracterización de los formadores que tuvieron alguna experiencia de enseñanza de la EF o del deporte después de concluir su licenciatura. Aunque en la parte superior del cuadro se advierte la caracterización de quienes no lo hicieron, pero que no son especialistas en EF.

En la parte baja de la tabla, la más extensa en cuanto a la cantidad de variables y de modalidades caracterizantes, se presenta la información de aquellos formadores especialistas en EF con experiencias de enseñanza o de entrenamiento al término de sus estudios.

Alrededor de un 20% de los formadores que estudiaron la licenciatura en EF, no tuvieron oportunidad de enseñar EF o deportes, o bien optaron por otra actividad profesional entre las que se encuentra la docencia en la educación superior.

Del grupo de formadores quienes sí enseñaron EF, lo hicieron en primaria (66.35%); en bachillerato (33.65%); en secundaria (32.69%) y en preescolar (28.85%).

El 84.48% de los formadores que se desempeñan profesionalmente tanto en la universidad como en la educación básica, se encuentra en este grupo. El 91.35% practica regularmente actividades físicas o deporte. El 42% de ellos es actualmente entrenador de alguna disciplina deportiva. Tienen una opinión neutra sobre la importancia de las actividades en la naturaleza como finalidad de la EF escolar (casi una cuarta parte de ellos).

El 85.71% de la institución número 10, se encuentra en este grupo de formadores.

Tabla 90 - Caracterización de los formadores con (o sin) experiencias en la enseñanza de EF o el deporte, después de concluir sus estudios de licenciatura.

Formadores							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba
Sin	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	No	77	38.12	100	100	0
	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	No	55	27.23	46.75	65.45	0
	Formación inicial	No especialista	66	32.67	51.95	60.61	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	No	61	30.2	48.05	60.66	0

Con experiencias en la enseñanza de la EF al finalizar licenciatura	Es profesor universitario y en educación básica	No	139	68.81	85.71	47.48	0
	Practicante de deporte antes de concluir su Lic.	No	40	19.8	35.06	67.5	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	104	51.49	100	100	0
	Después de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	69	34.16	66.35	100	0
	Formación inicial	Especialista en EF	109	53.96	79.81	76.15	0
	Después de concluir Lic. Profesor de preescolar	No	77	38.12	61.54	83.12	0
	Después de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	Si	35	17.33	33.65	100	0
	Después de concluir Lic. Profesor de secundaria	Si	34	16.83	32.69	100	0
	Después de concluir Lic. Profesor de secundaria	No	71	35.15	55.77	81.69	0
	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	Si	118	58.42	79.81	70.34	0
	Después de concluir Lic. Profesor de preescolar	Si	30	14.85	28.85	100	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	134	66.34	86.54	67.16	0
	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	123	60.89	81.73	69.11	0
	Es profesor universitario y en educación básica	Si	58	28.71	47.12	84.48	0
	Después de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	No	68	33.66	52.88	80.88	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de primaria	Si	60	29.7	45.19	78.33	0
	Ámbito que practicó deporte antes de concluir su Lic.	Con la orientación	121	59.9	75.96	65.29	0
	Practicante de deporte antes de concluir su Lic.	Si	148	73.27	87.5	61.49	0
	Asignaturas que imparte 1	Disciplinas prácticas	77	38.12	52.88	71.43	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de secundaria	Si	35	17.33	26.92	80	0
	Antes de concluir Lic. Otro	No	84	41.58	53.85	66.67	0
	Antes de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	No	87	43.07	54.81	65.52	0
	Antes de concluir Lic. Club deportivo	Si	58	28.71	38.46	68.97	0.001
	Antes de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	Si	31	15.35	23.08	77.42	0.001
	Antes de concluir Lic. Profesor de preescolar	Si	41	20.3	28.85	73.17	0.001
	Asignaturas que imparte 2	Disciplinas prácticas	48	23.76	31.73	68.75	0.005
	Institución	N° 10	14	6.93	11.54	85.71	0.007
	Finalidades EF - Actividades físicas en la naturaleza	Ni poco, ni muy import	35	17.33	24.04	71.43	0.007
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	69	34.16	42.31	63.77	0.009
	Practica regularmente actividad física o deporte	Si	172	85.15	91.35	55.23	0.009

A los estudiantes se les planteó una pregunta similar a la que se les hizo a los formadores. A los primeros se les cuestionó si actualmente se desempeñan como profesores de EF. La caracterización de este grupo se recoge en la tabla 91. Es evidente por los resultados de este grupo, como por los resultados anteriores, que el nivel escolar en el que mayormente se desempeñan los estudiantes (al igual que los formadores que también tienen actividad profesional en la educación básica) es la primaria. Este grupo se caracteriza por ser profesores de EF en todos los niveles escolares donde esta asignatura es obligatoria en México. Los porcentajes del mayor al menor son: primaria, secundaria, preescolar y bachillerato. Llama fuertemente la atención que el porcentaje global de quienes actualmente son entrenadores, sea mayor que el porcentaje de quienes son profesores de EF. Esto último posiblemente se deba a que cada vez es más común en los diferentes estados del país, que para aspirar a ser contratados como profesores de EF, sea indispensable contar con el título;

requisito que no se exige en la misma proporción a quien desea ocupar un puesto de entrenador. Aunque por supuesto también puede ser simplemente una preferencia profesional de los estudiantes.

Tabla 91 - Caracterización de los estudiantes que actualmente son profesores de EF.

Estudiantes							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalidad /Clase	% Clase/ Modalidad	Proba
Es profesor de EF	Actualmente es Profesor de Educación Física	Si	65	11.34	100	100	0
	Profesor de primaria	Si	36	6.28	53.85	97.22	0
	Profesor de secundaria	Si	20	3.49	29.23	95	0
	Profesor de preescolar	Si	18	3.14	24.62	88.89	0
	Profesor de Bachillerato	Si	13	2.27	20	100	0
	Enseñó EF antes de ingresar a esta licenciatura	Si	241	42.06	66.15	17.84	0
	Institución	N° 10	22	3.84	13.85	40.91	0
	Actualmente es entrenador	Si	254	44.33	63.08	16.14	0.001
	Actividad física o deporte que practica - 1°	Voleibol	17	2.97	10.77	41.18	0.001
	Existe programa de apoyo y acompañamiento	Totalmente falso	95	16.58	30.77	21.05	0.002
	Es actualmente Profesor de Educación Física	No	502	87.61	100	100	0
	No es profesor de EF	Profesor de primaria	No	429	74.87	80.08	93.71
Profesor de secundaria		No	439	76.61	79.88	91.34	0
Profesor de preescolar		No	439	76.61	79.68	91.12	0
Experiencia de enseñanza antes de ingreso a Lic.		No	325	56.72	59.76	92.31	0
Profesor de Bachillerato		No	444	77.49	80.08	90.54	0
Actualmente es entrenador		No	313	54.62	57.17	91.69	0.001
Institución		N° 2	56	9.77	10.96	98.21	0.004
Institución		N° 4	54	9.42	10.56	98.15	0.005

Pasando a otro rasgo distintivo, el 41.18% de los estudiantes de la institución 10, pertenecen al grupo en análisis. Para terminar con la descripción y el análisis de las características de este grupo, es significativo que el 30.77% de ellos opine que es totalmente falso que en la licenciatura que estudian exista un programa de acompañamiento y de apoyo durante el primer año de ejercicio profesional.

En cuanto al grupo constituido por los estudiantes que actualmente no son profesores de EF, vale la pena destacar a dos instituciones en las que prácticamente todos sus alumnos forman parte de él (del grupo). Estas son las instituciones 2 y 4.

5.9 Imágenes retenidas de la EF escolar

Una de las pretensiones de este estudio, fue saber cómo es que los formadores y los estudiantes clasifican la Educación Física de las escuelas a las que asistieron como alumnos

en la educación básica y media. Para ello se les presentó en el cuestionario una escala tipo Likert, en la que debían elegir una de las 5 categorías de respuesta (1.- Nada importante; 2.- Poco importante; 3.- Ni poco ni muy importante; 4.- Muy importante; 5.- Totalmente importante) para cada uno de 8 factores previamente definidos.

Para el caso de los formadores, en la tabla 92 se recogen los rasgos que los caracterizan, de acuerdo con la clasificación hecha por ellos, sobre la asignatura de EF cursada en las escuelas a las que asistieron.

Aquellos formadores quienes opinaron que la EF que cursaron fue muy mala, consideran como nada importantes los contenidos de dicha asignatura (el 63.64% de ellos).

De igual forma aunque en diferentes porcentajes, en este grupo se encuentran formadores que valoran como nada importante las características de las clases, la organización de la escuela con relación a la EF, los beneficios conseguidos con la asignatura y la convivencia y la relación con los compañeros de la clase.

Asimismo, el 17.14% de los formadores que imparten asignaturas del área de las ciencias biológicas y naturales, se encuentra en este grupo.

En cuanto a las finalidades que estos formadores otorgan a la EF escolar, opinan que el aprendizaje técnico, táctico y organizativo, de las actividades físicas y deportivas es poco importante, al igual que el aprendizaje de las actividades físicas expresivas, en sus dimensiones técnicas, de composición y de interpretación. Sin embargo, paradójicamente evalúan como totalmente importantes la competencia asociada a la gestión de recursos materiales y humanos, así como la competencia que permite analizar la propia práctica de enseñanza.

Realmente con pocas diferencias en términos generales, respecto del grupo anterior, los formadores que tienen una imagen mala de la EF escolar que cursaron, le otorgan poca importancia a una serie de factores. Estos factores se vinculan tanto con la EF escolar, como con la concepción de profesor de EF. El resultado final es la poca valoración hecha; aunque no se relacionan de manera significativa con formadores que impartan alguna área disciplinar en particular, como sí ocurrió en el grupo descrito con anterioridad.

En contraposición a los dos grupos precedentes, ahora se mostrará el análisis de dos grupos que presentan imágenes retenidas de carácter favorable a la propia asignatura, como a la profesión de profesor.

En primer lugar, los formadores que se agrupan en torno a una valoración de buena, destacan por el relativamente elevado porcentaje (60.27% de ellos) que creen que la competencia, la personalidad y actitud de los profesores de EF escolar, es muy importante.

Un poco más de la mitad de este grupo valora también como muy importantes las características de las clases de EF que tuvieron en su trayectoria en la escolaridad básica. Al igual ocurre con la valoración de muy importante hacia las relaciones entre los profesores de EF con sus alumnos y sobre los contenidos de la asignatura. Asimismo de la organización de la escuela con relación a la EF, de las condiciones materiales, de instalaciones, y por último de los beneficios conseguidos en gracias a esta asignatura; factores todos recordados como muy importantes.

Por otro lado, en lo que se refiere a las competencias del profesor de EF, este grupo atribuye una valoración de muy importante a las siguientes competencias: Gestionar recursos humanos y materiales (65.75% del grupo); Conocer y utilizar las nuevas tecnologías (54.79% del grupo); Trabajar en equipo, es decir animar un grupo de trabajo, conducir reuniones, gestionar crisis y conflictos entre personas (47.95% de ellos).

Es curioso el hecho de que este grupo recuerda positivamente la competencia, la personalidad y las actitudes del profesor de EF que tuvieron en la escuela básica, pero por otro lado no parece ser para ellos tan relevantes competencias como: “Tener un profundo conocimiento científico y pedagógico”; “Tener y utilizar un amplio repertorio de habilidades de enseñanza”; o “ Analizar su enseñanza y el resultado de su trabajo, promoviendo los cambios necesarios”, ya que ninguna de estas competencias

Tabla 92 - Caracterización de la asignatura de EF que los formadores tuvieron como alumnos de educación básica o media

Formadores							
	Variables nominales	Modalidad		% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba
Muy mala	Cómo califica la EF en la escuela a las que asistió	Muy mala	11	5.45	100	100	0
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Nada importante	21	10.4	63.64	33.33	0
	Las características de las clases	Nada importante	17	8.42	54.55	35.29	0
	Organización de la escuela con relación a la EF	Nada importante	15	7.43	45.45	33.33	0
	Beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	Nada importante	12	5.94	36.36	33.33	0.002
	Convivencia y relación con los compañeros de clase	Nada importante	6	2.97	27.27	50	0.002

	Finalidades EF. Aprendizaje técnico, táctico y organizativo	Poco importante	13	6.44	36.36	30.77	0.003
	Finalidades EF – Actividades físicas expresivas	Poco importante	14	6.93	36.36	28.57	0.004
	Asignaturas que imparte 2	Cs Biológicas y Natura	35	17.33	54.55	17.14	0.004
	Imp. de competencias - Gestionar recursos mat y humanos	Totalmente importante	80	39.6	81.82	11.25	0.004
	Actividad física o deporte que practica - 2º	Aeróbicos, Gimnasio	16	7.92	36.36	25	0.006
	Imp. de las competencias - Analizar propia enseñanza	Totalmente importante	134	66.34	100	8.21	0.009
Mala	Cómo califica la EF en la escuela a las que asistió	Mala	45	22.28	100	100	0
	Organización de la escuela con relación a la EF	Poco importante	36	17.82	42.22	52.78	0
	Las características de las casas	Poco importante	28	13.86	33.33	53.57	0
	Competencia, personalidad y actitud de los profesores	Poco importante	28	13.86	33.33	53.57	0
	Beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	Poco importante	24	11.88	28.89	54.17	0
	Imp. de competencias - Gestionar recursos mat y humanos	Ni poco ni muy import	12	5.94	17.78	66.67	0.001
	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	No contestó	24	11.88	24.44	45.83	0.005
	Convivencia y relación con los compañeros de clase	Poco importante	18	8.91	20	50	0.006
	Finalidades de la EF. Juegos tradicionales y popular	Ni poco ni muy import	28	13.86	26.67	42.86	0.007
	En qué niveles escolares tuvo EF - Primaria	No	39	19.31	33.33	38.46	0.008
Ni mala, ni buena	Cómo califica la EF en la escuela a las que asistió	Ni mala, ni buena	52	25.74	100	100	0
	Las características de las casas	Ni poco, ni muy	47	23.27	46.15	51.06	0
	Competencia, personalidad y actitud de los profesores	Ni poco, ni muy	31	15.35	32.69	54.84	0
	Beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	Ni poco, ni muy	34	16.83	34.62	52.94	0
	Organización de la escuela con relación a la EF	Ni poco, ni muy	48	23.76	38.46	41.67	0.004
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Ni poco, ni muy	33	16.34	28.85	45.45	0.006
	Asignaturas que imparte 3	Cs de Educación y En	33	16.34	28.85	45.45	0.006
Buena	Cómo califica la EF en la escuela a las que asistió	Buena	73	36.14	100	100	0
	Competencia, personalidad y actitud de los profesores	Muy importante	68	33.66	60.27	64.71	0
	Las características de las casas	Muy importante	65	32.18	53.42	60	0
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Muy importante	67	33.17	49.32	53.73	0
	La relación de compañerismo con los profesores	Muy importante	80	39.6	56.16	51.25	0
	Imp. de competencias. Gestionar recursos mat y humanos	Muy importante	99	49.01	65.75	48.48	0
	Imp. de las competencias - Utilizar nuevas TIC's	Muy importante	79	39.11	54.79	50.63	0.001
	Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	Muy importante	49	24.26	36.99	55.1	0.002
	Asignaturas que imparte 1	Disciplinas prácticas	77	38.12	50.68	48.05	0.005
	Beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	Totalmente importante	62	30.69	42.47	50	0.005
	Antes de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	Si	31	15.35	24.66	58.06	0.006
	Se considerada un alumno de EF de qué nivel	Muy bueno	70	34.65	46.58	48.57	0.006
	Organización de la escuela con relación a la EF	Muy importante	55	27.23	38.36	50.91	0.007
	Beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	Muy importante	61	30.2	41.1	49.18	0.009
	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	Si	118	58.42	69.86	43.22	0.009
	Imp. de las competencias - Trabajar en equipo	Muy importante	74	36.63	47.95	47.3	0.009
Muy buena	Cómo califica la EF en la escuela a las que asistió	Muy buena	14	6.93	100	100	0
	Competencia, personalidad y actitud de los profesores	Totalmente importante	53	26.24	71.43	18.87	0
	Duración de cada sesión - 1º	2 horas	25	12.38	50	28	0
	Beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	Totalmente importante	62	30.69	71.43	16.13	0.001
	La relación de compañerismo con los profesores	Totalmente importante	23	11.39	42.86	26.09	0.002
	Ha publicado algún artículo en los últimos 3 años	Si	58	28.71	64.29	15.52	0.005
Antes de concluir Lic. Profesor de Bachillerato	Si	31	15.35	42.86	19.35	0.01	

Para concluir la descripción y el análisis de los resultados relacionados con las imágenes retenidas, con los recuerdos de los que fue la EF vivida por los formadores, ahora

se presentan los de aquellos que evaluaron como muy buena dicha asignatura escolar en la educación básica y media.

El 71.43% de los formadores que califican la clase de EF que tuvieron como alumnos en educación básica como muy buena, tienen la convicción de que un aspecto totalmente importante para tener esta valoración, es el de las competencias, la personalidad y las actitudes de quienes fueron sus profesores. La misma consideración de totalmente importantes, tienen hacia los beneficios que fueron conseguidos gracias a esta asignatura, por ejemplo los aprendizajes motores o la aptitud física. Además, la cuarta parte de quienes valoran como un factor totalmente importante la relación de compañerismo con los profesores, se encuentra en este grupo. Una característica igualmente distintiva, es que la mitad de ellos son muy activos físicamente. Por lo menos, como ellos lo afirman, la duración de sus sesiones de práctica es de 2 horas. Desde el punto de vista de su actividad profesional como profesores universitarios, el 64% de ellos afirma haber publicado un artículo.

Los estudiantes, por otra parte, también fueron cuestionados en los mismos términos que los formadores. Se expondrán enseguida los resultados obtenidos en esta variable. La caracterización de los estudiantes que clasifican como muy mala la asignatura de EF en las escuelas a las que asistieron, se distinguen por que describen esta disciplina como nada importante, en cuando menos cinco factores de los ocho presentados previamente: las características de las clases, las condiciones materiales, los contenidos, la organización de la escuela con relación a la asignatura y los beneficios conseguidos en esta. En tanto, consideran poco importante la competencia, la personalidad y las actitudes de los profesores que impartieron esta asignatura (38.46% de ellos).

De igual manera los estudiantes que conforman este grupo hicieron una evaluación negativa del programa de licenciatura que cursaron. Se puede observar en el cuadro 84, con diferentes porcentajes pero de manera significativa, que los estudiantes opinan sobre su propia licenciatura, que son totalmente falsas las siguientes afirmaciones: “La elección de los contenidos enseñados en las disciplinas que componen el plan de estudios, se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de Educación Física”.

“Existe un programa de acompañamiento y de apoyo a los recién egresados, durante su primer año de ejercicio profesional”. “Es hecha una evaluación de las concepciones de Educación Física y de Profesor, que los alumnos presentan al inicio del curso”.

En el grupo de los estudiantes que retienen una mala imagen de la EF cursada, la clasificación como nada importante, es idéntica al grupo anterior en cuatro factores (aunque con porcentajes distintos). Los resultados significativos, a diferencia del grupo que califica de muy mala su EF en la escuela, son casi exclusivamente en factores asociados a esta asignatura, y no como en el otro grupo, también a las valoraciones sobre su propio programa formativo.

Quienes clasifican la EF cursada como ni mala ni buena, se caracterizan por tener tres factores considerados por ellos como ni poco ni muy importantes (la competencia, personalidad y actitudes del profesor, los contenidos y las características de las clases). Pero hay un aspecto que resalta; es el hecho de que un 43.42% de los estudiantes cuyos padres son comerciantes o empleados, se encuentran en este grupo.

Para los estudiantes que conforman el grupo que clasifica a la EF cursada como buena, son muy importantes los beneficios conseguidos (41.45% de ellos); la competencia, la personalidad y las actitudes del profesor (43.52% de ellos); las características de las clases; la organización de la escuela con relación a la EF (40.41% de ellos). La institución número 3, se distinguió porque alrededor de una tercera parte de sus estudiantes se encuentran en este grupo.

Los estudiantes que evalúan su clase de EF como muy buena, también tienen una percepción de sí mismos como muy buenos alumnos de educación básica (42.11% de ellos), lo mismo que en la asignatura de Educación Física, donde prácticamente el 60% de ellos se valora de esta manera. Este grupo se caracteriza por considerar totalmente importantes 6 de los 8 factores previamente definidos en la escala Likert para la EF en la educación básica. Dentro de los cuales el factor relacionado con los beneficios conseguidos (los aprendizajes motores, la aptitud física, entre otros) es el que presentó mayor consideración, ya que representan el 66.67% de los estudiantes de este grupo.

En segundo lugar de consideración, se encuentran los contenidos de la asignatura (52.63%). Otros rasgos distintivos de este grupo, fueron dos factores asociados al programa de licenciatura en EF que cursan o cursaron. Estos estudiantes aseguran que es totalmente verdadero que en la estructura curricular de su escuela o facultad se explicitan las metas de formación dentro del plan de estudios (alrededor de la mitad del grupo) y que se da una importancia significativa a la adquisición, al dominio y al perfeccionamiento de las competencias de enseñanza de la EF (47.37% de ellos).

Un punto que llama mucho la atención, es que el 64.91% de los estudiantes que conforman este grupo, valoran como totalmente importantes las disciplinas curriculares del área de las ciencias biológicas y naturales, en la formación de los profesores de EF. Llama la atención porque da una idea de la concepción “biologista” que tiene este grupo sobre la profesión; porque de las áreas disciplinares fue la única que aparece de manera significativa, como caracterizante del grupo.

Tabla 93 - Caracterización de la asignatura de EF que los estudiantes de la licenciatura en EF, tuvieron como alumnos de educación básica y/o media.

Estudiantes							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba
Muy mala	Como califica la EF en las escuelas que asistió	Muy mala	26	4.54	100	100	0
	La competencia, la personalidad y actitudes del profes	Poco importante	64	11.17	38.46	15.62	0
	Las características de las clases	Nada importante	25	4.36	23.08	24	0
	En mi Lic. Contenidos se basan en competencias de profes	Totalmente falso	20	3.49	19.23	25	0.001
	Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	Nada importante	35	6.11	23.08	17.14	0.003
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Nada importante	25	4.36	19.23	20	0.004
	En mi Lic. Existe programa de acompañamiento	Totalmente falso	95	16.58	38.46	10.53	0.005
	Organización de la escuela con relación a la EF	Nada importante	27	4.71	19.23	18.52	0.005
	En mi Lic. Se evalúan concepciones de EF y Profesor	Totalmente falso	70	12.22	30.77	11.43	0.008
	Beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	Nada importante	20	3.49	15.38	20	0.01
Mala	Como califica la EF en las escuelas que asistió	Mala	97	16.93	100	100	0
	La competencia, la personalidad y actitudes del profes	Nada importante	27	4.71	14.43	51.85	0
	Organización de la escuela con relación a la EF	Nada importante	27	4.71	12.37	44.44	0.001
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Nada importante	25	4.36	11.34	44	0.001
	Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	Nada importante	35	6.11	13.4	37.14	0.002
	Las características de las clases	Nada importante	25	4.36	10.31	40	0.004
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Poco importante	64	11.17	19.59	29.69	0.005
	Bachillerato	Si	70	12.22	20.62	28.57	0.007
Ni mala, ni buena	Como califica la EF en las escuelas que asistió	Ni mala ni buena	195	34.03	100	100	0
	Las características de las clases	Ni poco, ni muy	119	20.77	29.74	48.74	0
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Ni poco, ni muy	94	16.4	23.08	47.87	0.002
	Ocupación del padre	Comerciantes y emplea	152	26.53	33.85	43.42	0.003
	La competencia, la personalidad y actitudes del profes	Ni poco, ni muy	123	21.47	28.21	44.72	0.004
B	Como califica la EF en las escuelas que asistió	Buena	193	33.68	100	100	0

	Los beneficios conseguidos (aprendizajes motores)	Muy importante	174	30.37	41.45	45.98	0
	La competencia, la personalidad y actitudes del profes	Muy importante	192	33.51	43.52	43.75	0
	En mi Lic. Se da énfasis en las prácticas de enseñanza	Totalmente verdadero	202	35.25	45.08	43.07	0
	Institución	Nº 3	144	25.13	32.64	43.75	0.002
	Las características de las clases	Muy importante	204	35.6	43.52	41.18	0.003
	Organización de la escuela con relación a la EF	Muy importante	190	33.16	40.41	41.05	0.006
Muy buena	Como califica la EF en las escuelas que asistió	Muy buena	57	9.95	100	100	0
	Las características de las clases	Totalmente importante	133	23.21	47.37	20.3	0
	Beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.)	Totalmente importante	234	40.84	66.67	16.24	0
	De qué nivel se consideraba en Educación Básica	Muy bueno	113	19.72	42.11	21.24	0
	Organización de la escuela con relación a la EF	Totalmente importante	150	26.18	49.12	18.67	0
	La relación de compañerismo con los profesores	Totalmente importante	104	18.15	38.6	21.15	0
	Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas)	Totalmente importante	181	31.59	52.63	16.57	0
	Importancia en la formación. Cs Biológicas y Naturales	Totalmente importante	260	45.38	64.91	14.23	0.001
	Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	Totalmente importante	134	23.39	40.35	17.16	0.002
	En mi Lic. Se explicitan las metas de formación	Totalmente verdadero	188	32.81	50.88	15.43	0.002
	En mi Lic. Importancia en las competencias de enseñanza	Totalmente verdadero	170	29.67	47.37	15.88	0.002
	En la asignatura de Educación Física era un alumno:	Muy bueno	240	41.88	59.65	14.17	0.003
	Actividad física o deporte que practica - 3º	Otros	12	2.09	8.77	41.67	0.004
	Actividad física o deporte que practica - 1º	Básquetbol	36	6.28	15.79	25	0.006

5.10 Satisfacción por la formación recibida

A los formadores que estudiaron EF y a los estudiantes, se les preguntó si la formación recibida en la licenciatura cursada les gustó o les está gustando.

En este sentido, el grupo de los formadores a quienes no les gustó su formación en EF, presentaron dos características significativas. La primera es que el 20% de ellos, tiene la opinión de que en su licenciatura es totalmente falso que exista una gran unidad conceptual entre el profesorado. Esto significa que no se comparten ideas semejantes sobre lo que es la EF, como tampoco se comparten concepciones similares sobre las finalidades que esta debe perseguir en el sistema educativo, ni sobre lo que es un buen profesor de dicha asignatura escolar.

La otra característica distintiva, es que en el grupo se encuentra el 50% de los formadores que piensan que es más falso que verdadero que en su licenciatura se dé una importancia significativa a la adquisición, al dominio y al perfeccionamiento de las competencias de enseñanza de la EF.

Tabla 94 - Caracterización de los formadores que estudiaron la licenciatura en EF, de acuerdo con la satisfacción por la formación recibida.

Formadores							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalidad /Clase	% Clase/ Modalidad	Proba
Z	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	No	25	12.38	100	100	0
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los Profesor	Totalmente falso	12	5.94	20	41.67	0.008
	En mi Lic. Importancia a competencias de enseñanza	Más falso que verdadero	8	3.96	16	50	0.009
S	Si usted estudió EF, le gustó o no la formación	Si	118	58.42	100	100	0
	Formación inicial	Especialista en EF	109	53.96	73.73	79.82	0
	Después de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	104	51.49	70.34	79.81	0
	Antes de concluir su licenciatura enseñó EF	Si	123	60.89	78.81	75.61	0
	Es profesor universitario y de educación básica	Si	58	28.71	40.68	82.76	0
	Ha sido entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	134	66.34	78.81	69.4	0
	Asignaturas que imparte 1	Disciplinas prácticas	77	38.12	48.31	74.03	0
	Institución	N° 10	14	6.93	11.86	100	0
	Es entrenador de alguna modalidad deportiva	Si	69	34.16	43.22	73.91	0.001
	Antes de concluir Lic. Club deportivo	No	57	28.22	36.44	75.44	0.001
	En Educación Física era un alumno:	Bueno	117	57.92	66.95	67.52	0.002
	Ámbito en que practicó deporte antes de concluir Lic.	Con la orientación	121	59.9	68.64	66.94	0.002
	Practica regularmente actividad física o deporte	Si	172	85.15	91.53	62.79	0.003
	Como alumno de Educación superior, era un alumno:	Bueno	111	54.95	63.56	67.57	0.003
	Antes de concluir Lic. Otro	No	84	41.58	50	70.24	0.003
	Se da importancia a las competencias de enseñanza	Totalmente verdadero	60	29.7	37.29	73.33	0.004
	Importancia en la formación. Cs de la Ed y Enseñanza	Totalmente importante	117	57.92	66.1	66.67	0.004
	En mi Lic. Se evalúan concepciones de EF y Profesor	Más verdad que falso	45	22.28	28.81	75.56	0.006
	Calificación de la EF en las escuelas a las que asistió	Buena	73	36.14	43.22	69.86	0.009

Por otra parte, los formadores especialistas en EF que manifestaron haber quedado satisfechos con la formación que les fue proporcionada, presentan una gran variedad de características significativas. Comenzando por el hecho de que el 78.81% de ellos enseñó EF antes de concluir sus estudios formales y el mismo porcentaje ha sido entrenador deportivo en algún momento de su vida y el 43.22% lo sigue siendo. La totalidad de los formadores participantes y que enseñan en la institución n° 10, menciona que sí les gustó su formación de licenciatura. Consideran que fueron buenos alumnos en EF en la escuela básica y/o media (66.95% del grupo) y el 43.22% del grupo dice haber asistido a escuelas cuya clase de EF, es valorada como buena; además de tener una imagen de sí mismos como buenos estudiantes en sus estudios de la licenciatura en EF (63.56% de ellos). Dos terceras partes de los formadores del grupo, valoran como totalmente importantes, las asignaturas del área disciplinar de las ciencias de la educación y de la enseñanza, en la formación de profesores de EF.

En cuanto a los estudiantes, cuya caracterización se muestra en la tabla 95, se puede decir que la gran mayoría está quedando o quedó satisfecho con la formación que cada programa les proporcionó. Es interesante que los estudiantes caractericen como totalmente verdaderas, 5 de las variables asociadas a un programa formativo de calidad en EF (Se evalúan las concepciones de EF y de profesor, que los alumnos presentan al inicio de la licenciatura; se da una importancia significativa a la adquisición, dominio y perfeccionamiento de las competencias de enseñanza; las asignaturas para elaborar el plan de estudios, se basaron en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión; la elección de los contenidos enseñados en las asignaturas que componen el plan de estudios, se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de EF.; existe un programa de acompañamiento y de apoyo para los recién egresados, durante su primer año de ejercicio profesional).

Siguiendo con la evaluación de la licenciatura, los estudiantes satisfechos opinan que es más verdadero que falso que en su plan de estudios se expliciten las metas de formación (41.87% de ellos) y que exista una gran unidad conceptual entre sus profesores (casi el 35% del grupo).

Por último, pero no menos significativo, es la valoración de totalmente importantes en la formación de los profesores de EF, las ciencias de la educación y de la enseñanza (un poco más de la mitad de los estudiantes de este grupo) y las prácticas de enseñanza (65.39% de ellos).

En el polo opuesto de la valoración, el grupo de estudiantes a quienes no les gustó la formación recibida, y que representa apenas el 5% de la muestra total, se caracteriza porque casi la cuarta parte de ellos tienen padres con estudios de posgrado (maestría/doctorado). Probablemente esto inflencie el pensamiento de los estudiantes, haciendo que tengan una actitud más crítica hacia los estudios cursados. La visión que tiene este grupo con respecto al programa de licenciatura, es en algunos aspectos negativa, ya que consideran que es totalmente falso que las asignaturas del plan de estudios se basaran en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión EF. De igual forma, niegan que exista una gran unidad conceptual entre los profesores de su facultad y que la estructura

curricular del plan de estudios haga explícitas las metas de formación. La institución n° 8 es la que más representación tiene en este grupo, con el 20% de sus estudiantes que participaron en este estudio.

Tabla 95 - Caracterización de los estudiantes de EF, de acuerdo con la satisfacción por la formación recibida.

Estudiantes							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba.
Si	La licenciatura le está gustando o gusto	Si	523	91.27	100	100	0
	En mi Lic. Importancia en las competencias de enseñanza	Totalmente verdadero	170	29.67	32.12	98.82	0
	En mi Lic. Definición previa de competencias	Totalmente verdadero	157	27.4	29.45	98.09	0
	Importancia en la formación. Prácticas de Enseñanza	Totalmente importante	362	63.18	65.39	94.48	0
	En mi Lic. Se explicitan las metas de formación	Más verdad que falso	229	39.97	41.87	95.63	0.001
	En mi Lic. Existe programa de acompañamiento	Totalmente verdadero	66	11.52	12.62	100	0.002
	En mi Lic. Contenidos basan en competencias profe	Totalmente verdadero	108	18.85	20.27	98.15	0.002
	Importancia en la formación. Cs de Educación y Enseñanza	Totalmente importante	312	54.45	56.41	94.55	0.002
	En educación Física era un alumno:	Muy bueno	240	41.88	43.59	95	0.005
	En mi Lic. Evalúan concepciones de EF y Profesor	Totalmente verdadero	124	21.64	22.94	96.77	0.007
	Institución	N° 6	72	12.57	13.58	98.61	0.008
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los Profesor	Más verdad que falso	192	33.51	34.99	95.31	0.009
No	La licenciatura le está gustando o le gustó	No	29	5.06	100	100	0
	En mi Lic. Hay definición previa de competencias	Totalmente falso	15	2.62	17.24	33.33	0
	De qué nivel se consideraba en Educación básica	Regular	81	14.14	37.93	13.58	0.001
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los Profesor	Totalmente falso	39	6.81	24.14	17.95	0.002
	Estudios de su padre	Maestría/doctorado	40	6.98	24.14	17.5	0.002
	En mi Lic. Se explicitan las metas de formación	Totalmente falso	13	2.27	13.79	30.77	0.003
	En mi Lic. Importancia en las competencias de enseñanza	Más falso que verdad	35	6.11	20.69	17.14	0.006
	Institución	N° 8	25	4.36	17.24	20	0.006

5.11 Opinión sobre la formación de profesores de EF en México

A los profesores universitarios se les pidió que en términos generales, evaluaran la formación de profesores de EF en las universidades públicas de México. Esta pregunta se planteó de manera mixta (cerrada y abierta). En su forma cerrada se hizo a través de una escala en la que debían seleccionar una de 4 categorías (Mala, Regular, Buena, Muy buena).

En su forma abierta, se solicitó a los formadores que explicaran las por las que eligieron determinada opción.

En la tabla 96 se muestra la caracterización de los formadores de acuerdo a la evaluación hecha por ellos, sobre los programas formativos en EF en el país.

En primer lugar quienes consideran que la formación es mala, solamente ejercen la docencia en educación superior y el 60% de ellos ha publicado algún artículo en los últimos tres años. La cuarta parte de los formadores del grupo, atribuyen esta característica, principalmente, a que entre ellos no se comparten ideas semejantes de lo que es la EF, ni sobre sus finalidades, como tampoco comparten significados de lo que es un buen profesor de esta asignatura.

Hay también un 33% de la muestra total de formadores que opina que la formación ofrecida por las universidades es regular. Casi la mitad de ellos son profesores con relativamente poco tiempo en la enseñanza superior (entre 1 y 5 años de servicio). Comparten la idea de que es más falso que verdadero que exista una unidad conceptual entre ellos (el 34.33%). La tercera parte de este grupo de formadores, firma que es falso por completo que exista un programa de apoyo y de acompañamiento a los recién egresados durante el primer año de su ejercicio profesional.

El 46.53% del total de los formadores valora como buena la formación en las universidades. A diferencia de los dos grupos caracterizados anteriormente, este grupo opina que sí existe la unidad conceptual entre ellos (43.62%) y que la estructura curricular de su licenciatura, se elaboró basándose en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF.

El último grupo de la tabla 96, lo conforman los formadores que tienen en un muy buen concepto a su propio programa de licenciatura. A pesar de ser un grupo minoritario (menos del 9% del total de formadores), afirman que son totalmente verdaderos, cuando menos en su programa, los siguientes factores: unidad conceptual entre los formadores; currículo basado en una definición previa de las competencias necesarias para enseñar EF; se da un gran énfasis en las prácticas de enseñanza; y se hace una evaluación de las concepciones de EF y de profesor, que los alumnos presentan al inicio de sus estudios de licenciatura. El 72% de este grupo tiene la convicción de que promover el aprendizaje de conocimientos relativos a los procesos de incremento y mantenimiento de las capacidades

físicas, es una finalidad totalmente importante de la EF escolar. Y un casi un tercio del grupo retiene una imagen de la EF cursada en su educación básica, donde la relación de compañerismo entre los alumnos y los profesores, es totalmente importante.

Tabla 96 - Caracterización de los formadores, de acuerdo con su valoración sobre la formación de profesores de EF en las universidades.

Formadores							
	Variables nominales	Modalidad	n	% Global	% Modalid /Clase	% Clase/ Modalid	Proba.
Débil	La formación de Profesores de EF en México es	Mala	15	7.43	100	100	0
	Es profesor universitario y en educación básica	No	139	68.81	100	10.79	0.003
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los Profesores	Totalmente falso	12	5.94	26.67	33.33	0.007
	Alumnos opinan que el Plan de Estudios es muy teórico	Totalmente falso	28	13.86	40	21.43	0.009
	Ha publicado algún artículo en los últimos 3 años	Sí	58	28.71	60	15.52	0.009
Regular	Formación de Profesores de EF en México es	Regular	67	33.17	100	100	0
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los Profesores	Más falso que verdade	37	18.32	34.33	62.16	0
	Finalidades EF – Actividades físicas expresivas	Poco importante	14	6.93	14.93	71.43	0.003
	En mi Lic. Existe programa de apoyo y acompañamiento	Totalmente falso	48	23.76	35.82	50	0.004
	Finalidades EF. Aprendizaje técnico, táctico y organiza	Poco importante	13	6.44	13.43	69.23	0.007
	Las condiciones materiales (instalaciones, materiales)	Poco importante	47	23.27	34.33	48.94	0.008
	Años de servicio tiene en educación superior	1 a 5 años	75	37.13	49.25	44	0.009
Buena	Formación de Profesores EF en México es	Buena	94	46.53	100	100	0
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los Profesores	Más verdad que falso	61	30.2	43.62	67.21	0
	En mi Lic. Hay Definición previa de competencias	Más verdad que falso	66	32.67	41.49	59.09	0.01
	En mi Lic. Importancia en las competencias de enseñan	Totalmente verdadero	60	29.7	38.3	60	0.01
Muy buena	Formación de Profesores de EF en México es	Muy buena	18	8.91	100	100	0
	En mi Lic. Se da unidad conceptual entre los Profesores	Totalmente verdadero	36	17.82	66.67	33.33	0
	En mi Lic. Contenidos se basan en competencias de pr	Totalmente verdadero	56	27.72	72.22	23.21	0
	En mi Lic. Se da énfasis en prácticas de enseñanza	Totalmente verdadero	59	29.21	66.67	20.34	0.001
	En mi Lic. Evalúan concepciones de EF y de Profesor	Totalmente verdadero	21	10.4	38.89	33.33	0.001
	Número de veces que practica por semana - 1º	1 vez	23	11.39	38.89	30.43	0.001
	Duración de cada sesión - 2º	3 horas o más	5	2.48	16.67	60	0.005
	Finalidades EF. Conocimiento sobre capacidades físicas	Totalmente importa	85	42.08	72.22	15.29	0.007
	La relación de compañerismo con los profesores	Totalmente importa	23	11.39	33.33	26.09	0.008

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este trabajo se examinaron las percepciones de los formadores de profesores y de los estudiantes de Educación Física de los programas formativos en las universidades públicas en México. En concreto, el propósito del estudio fue investigar a la luz de la teoría de la socialización ocupacional, las percepciones de los formadores de profesores sobre los temas estructurantes de la Educación Física en tanto disciplina obligatoria del currículo escolar, así como analizar las maneras en las que esas percepciones pueden influenciar las percepciones, los conocimientos y los procesos de pensamiento de los estudiantes candidatos a convertirse en profesores.

Hacia el logro de este propósito, se plantearon algunas preguntas de investigación para la dimensión asociada a los formadores de profesores y algunas más asociadas a los estudiantes de profesor de EF.

¿Quiénes son los formadores de profesores de EF? ¿Por qué decidieron hacerse formadores? ¿Cuáles son sus creencias y sus percepciones sobre la Educación Física? ¿Qué procesos de formación utilizan? Asimismo ¿Cómo esas percepciones pueden influenciar las percepciones, los conocimientos y los procesos de pensamiento de los estudiantes-candidatos a profesores?

Como consecuencia de las preguntas, se establecieron los siguientes objetivos vinculados a los formadores de profesores de EF:

1. Caracterizar los aspectos biográficos relativos a las dimensiones siguientes: el origen social; las habilitaciones académicas; la experiencia deportiva anterior; la experiencia profesional anterior y presente en la enseñanza básica, media superior, y superior, y en el sistema deportivo; las experiencias anteriores como alumno de Educación Física; y el estilo de vida.

2. Conocer las percepciones sobre la Educación Física escolar, específicamente: las finalidades de la Educación Física en la enseñanza básica y media superior; lo que es un alumno con éxito en educación física; lo que es una enseñanza de calidad en educación física; lo que es un buen profesor de educación física y que competencias deberá poseer.

3. Conocer las percepciones sobre el curso de formación inicial, explícitamente: lo que es un estudiante de la carrera de Educación Física con éxito en la enseñanza superior; qué competencias deberán los estudiantes haber adquirido al finalizar la Carrera; los métodos y procesos de formación que refieren utilizar y que consideran más adecuados; el nivel de cohesión conceptual entre los formadores.

Respecto al estudio centrado en los estudiantes candidatos a profesores de Educación Física, los objetivos fueron estos:

1. Caracterizar los aspectos biográficos relativos a las dimensiones siguientes: origen social; experiencia deportiva anterior y presente; experiencia profesional anterior y presente en la enseñanza básica y media superior y en el sistema deportivo; experiencias anteriores como alumno de educación física.

2. Conocer los aspectos siguientes: los motivos de ingreso a la Licenciatura en EF; la actividad profesional futura deseada; las finalidades de la Educación Física escolar; el concepto de “buen profesor de Educación Física”; las características de un alumno con éxito en la EF; la percepción de la calidad de la formación inicial recibida; la orientación conceptual dominante de Educación Física.

Una vez que en los distintos apartados del capítulo anterior, se presentaron los resultados encontrados, en el presente capítulo se procederá a su discusión. En primer lugar se abordarán las características biográficas de los dos grupos de sujetos que participaron en el estudio.

Caracterización biográfica

El término de caracterización biográfica se refiere, en este estudio, a los rasgos personales de los formadores de profesores y de los estudiantes de EF; asimismo a la combinación de dichos rasgos con las experiencias que estos han tenido en contextos sociales e institucionales, pero que no se asocian directamente a los respectivos estudios de licenciatura, ni al ejercicio de la profesión en EF.

De ahí que las variables sobre los orígenes sociales, educativos y profesionales, así como las variables sobre las experiencias pasadas y presentes en los ámbitos de la práctica de actividades físicas y deportivas y las relacionadas con la enseñanza, de aquellos quienes participaron en este estudio, se discuten enseguida.

En primer lugar se contrastan los resultados de diversos estudios respecto a la caracterización profesional y en una segunda parte los referidos a la caracterización social.

Caracterización profesional de los formadores

Grados académicos

Los formadores participantes en este estudio, contaban con el grado académico de maestría 61.8% y de doctorado menos del 5%. Es decir que alrededor del 35% de los formadores de profesores de EF en las universidades mexicanas, no posee estudios de posgrado.

Carvalho (2003) y Sá (2007), quienes estudiaron, respectivamente, a los formadores de profesores de EF en la Enseñanza Superior Universitaria y la Politécnica, informaron también sobre los grados académicos de sus encuestados. En el primer caso, el 40.51% poseen estudios de maestría y 54.43% tienen estudios de doctorado. En el segundo caso, Sá reportó que los formadores en su gran mayoría poseen el grado de maestría.

En tanto Melnychuk, Robinson, Chorney y Randall (2011), encontraron que prácticamente la totalidad de los formadores de profesores participantes en su estudio, 36 formadores de 20 instituciones en Canadá, habían realizado estudios iniciales en EF y obtenido sus grados de maestría y doctorado consecutivamente. Por su parte Hetland y Strand (2012), refieren que casi todos los formadores de su estudio poseen un doctorado. Previamente Metzler y Freedman en 1985, en su intento por identificar el perfil general del profesorado de EF en las facultades de Estados Unidos, encontraron que el 71% de los formadores del género masculino en su estudio, poseían el grado de doctor.

Esta comparación respecto a México se juzga preocupante, en el sentido de una gran desventaja de las universidades mexicanas, ya que como se vio en los resultados que arrojó este estudio, la realidad de la educación superior en este país en el ámbito de la formación

de profesores, refleja una enorme carencia de formadores con habilitaciones académicas que favorezcan el desarrollo científico en la formación de las futuras generaciones de profesores de EF. No obstante, es importante recalcar que en años recientes se ha dado un impulso significativo a la adquisición de posgrados por parte del profesorado universitario; además el esfuerzo de superación de los formadores, cada vez se corresponde con las exigencias de las nuevas políticas educativas para la incorporación y la permanencia del profesorado de educación superior universitaria en México.

Esfuerzo de mejoramiento académico

Por esfuerzo de mejoramiento académico se entiende en este trabajo, la realización de estudios de posgrado, tanto de maestría como de doctorado.

Como es aceptado internacionalmente, la preocupación principal de la enseñanza, es que los estudiantes aprendan. Pero lo que los estudiantes aprendan dependerá en gran medida de lo que sus profesores hagan. En este sentido, la variable del mejoramiento académico pudiera tener influencia en las formas que los profesores universitarios encaran la enseñanza. Por supuesto, el mejoramiento académico también se relaciona en la educación superior, con la producción científica del profesorado y con el logro de mejores condiciones laborales individuales.

Los formadores de las universidades mexicanas participantes en el presente estudio, y en lo que se refiere específicamente a esta dimensión biográfica, presentan una voluntad destacable de mejoramiento. El 30% de ellos sigue estudios de maestría, mientras que el 28%, de doctorado; es decir un total del 58% actualmente estudia un posgrado. En el caso de México, es muy común que la preparación académica de los profesores universitarios, sobre todo la de posgrado, ocurra en ocasiones de manera simultánea a su trayectoria como profesor, no necesariamente antes. De acuerdo con los resultados de Grediaga, Rodríguez y Padilla (2004), el 82% de los participantes en su estudio sobre la profesión académica en México, inició su trayectoria docente en la educación superior, con sólo el título de licenciatura (56%) o menos (26%); mientras que sólo 8% contaba con estudios de maestría y 2% de doctorado.

Por lo anteriormente señalado, es de resaltar el esfuerzo que esta generación de formadores está realizando.

Mientras tanto, de los formadores en el estudio de Sá (2007), un 49% estudiaban un posgrado. Esto puede deberse a que en México, en el ámbito de la formación de profesores de EF, apenas se está ingresando en una lógica universitaria que valoriza cada vez más los estudios de posgrado, asunto que en otros países, universidades y profesiones, es más habitual.

Años de servicio en la educación superior

El 38% de los formadores de este estudio, tienen entre 1 y 5 años de servicio en la enseñanza universitaria; el 18% entre 6 y 10 años de servicio. Estos son los más altos porcentajes en los rangos de edad de los formadores. En cambio, los formadores en el estudio de Hetland y Strand (2012), tenían en promedio 17 años de servicio. En el estudio de Sá (2007), el 67% tenían menos de 10 años de servicio.

En México, como ya se explicó en otro capítulo de este trabajo, los programas formativos universitarios en EF son de reciente creación muchos de ellos. Es decir que la tradición académica

Artículos publicados

Por otra parte, cuando se les cuestionó a los formadores sobre los artículos publicados en los últimos tres años, el 28.71% señalan haber publicado algún artículo en los últimos tres años. Esta producción académica es muy baja en comparación con el 54.7% que reporta Sá (2007), ya que en el mismo periodo de tiempo, este porcentaje de formadores publicaron entre uno y tres artículos. Por su parte Hetland y Strand (2012), mencionan datos encontrados de alrededor de 6.5 artículos publicados, en promedio. Fácilmente se puede deducir que la producción académica de los formadores de profesores de EF en México es aún muy pobre.

Las causas de esta situación habrá que encontrarlas por varias vías; una de ellas es el rasgo que aún define a los formadores de profesores: el grado máximo de estudios en promedio es el de maestría, con apenas alrededor el 60%. En tanto que el porcentaje de doctores es menor al 5%. A su vez, lo anterior se debe a que en México existen escasas posibilidades de estudiar una maestría específica del ámbito de la EF, ya que de las veinte universidades que conforman la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de

Cultura Física (AMISCF), únicamente el 25% ofrece un programa del nivel referido. Mientras que para obtener un doctorado en Educación Física, en este país solo es posible hacerlo en un programa ofrecido de manera conjunta entre dos de las principales universidades que tienen estudios en este ámbito.

Sin embargo habrá que resaltar el esfuerzo de superación de los formadores, ya que el 58% de los encuestados se encontraba realizando estudios de posgrado: 30% maestría y 28% doctorado respectivamente, lo que comienza a dar solidez a esta dimensión de las habilitaciones académicas para trabajar en la educación superior. Por lo que es deseable que en el corto y el mediano plazo, la producción científica se incremente en la misma proporción en que aumentan los formadores con doctorado.

Tipo de contratación, categoría profesional y carga horaria

Los académicos mexicanos que trabajan en los programas formativos en EF, pueden caracterizarse como un mosaico, como un conjunto de profesionales con una gran diversidad. Los formadores de profesores de EF, como gremio, constituyen una profesión que se va construyendo a partir de circunstancias y de condiciones que seguramente no son las más óptimas ni las más recomendables, pero que a partir de lo que ha existido se va conformando para adaptarse a las exigencias actuales de la universidad.

Por lo pronto como grupo profesional, los formadores de profesores de EF de las universidades públicas de México, tienden a ser mayoría quienes no hacen de la vida académica universitaria su principal trabajo. Es decir que un elevado porcentaje está representado por profesores con una contratación a tiempo parcial, ya que el 64% de los formadores que participaron en el estudio no son profesores de tiempo completo. En comparación con esto, Melnychuk, Robinson, Chorney y Randall (2011) en el perfil de los formadores de profesores de EF en Canadá, solo el 25% de los participantes fueron de tiempo parcial.

Por lo que solo el 36% son profesores de carrera. Además de que existen programas formativos en los que el porcentaje es menor al 10%. Por lo que las universidades están haciendo muchos esfuerzos para intentar revertir esos porcentajes. Aunque por las reformas laborales en el sector de la educación, cada vez es más difícil que un profesor de tiempo parcial se convierta en un profesor de tiempo completo; situación que probablemente trae

consigo que algunos profesores a tiempo parcial, se sientan solo parcialmente comprometidos con el complejo trabajo universitario, o bien que solo estén focalizados en los aspectos específicos de las asignaturas que imparten.

Respecto a la carga horaria de trabajo, los formadores de tiempo completo encuestados para el presente estudio, mencionan en promedio 40.15 horas por semana de trabajo en su institución, de las que 14.6 horas, también en promedio, dedican a la docencia y 10.26 horas por semana a la investigación. Los formadores a tiempo parcial, señalan en promedio 12.37 horas de trabajo y 10.64 horas de docencia.

En el estudio de Sá (2007), la docencia también es la principal función de los formadores de acuerdo con la carga horaria de dedicación.

Áreas de enseñanza

Debido a que el 53% de los formadores de la muestra tienen formación inicial en EF, era lógico esperar que una de las áreas de enseñanza con mayor porcentaje fuera el de las disciplinas prácticas, tal como ocurrió en este estudio con 38.12%. Desde cierta perspectiva, se puede pensar que es el área de enseñanza que “pertenece” a quienes estudiaron EF; que es el campo de conocimiento más específico y del dominio de estos formadores. Esta misma tendencia, fue reportada por Sá (2007), en cuyo estudio el porcentaje de formadores que enseñan disciplinas prácticas en la enseñanza pública (Sá las clasifica como: Sistemática y Didáctica de los Deportes), fue del 37.6%.

Los formadores que imparten disciplinas prácticas en las universidades públicas mexicanas se caracterizan como grupo, por tener los menores grados académicos entre los formadores de la muestra, también porque cerca del 60% de ellos es profesor en la educación básica y/o media y su tipo de contratación es a tiempo parcial o por horas.

Edad y género de los formadores

Respecto al género y a la edad de los formadores en el presente estudio, en el que participaron 202 académicos pertenecientes a 12 universidades públicas de México, 147

(72.77%) son del género masculino y 55 (27.23%) del género femenino, con un promedio de edad de 41.15 años.

En otros estudios en el ámbito de la EF, por ejemplo Metzler y Freedman (1985), encuestaron a 171 formadores de profesores en Estados Unidos; de estos, el 44% fueron mujeres y el 56% varones. Porcentajes muy parecidos a los de Woods, Phillips y Carlisle (1997), cuya muestra fue de 55.9% varones y 44.1% mujeres. Mientras que Hetland y Strand (2012), estudiaron a 118 formadores de profesores de EF (58 masculinos y 60 femeninos; 49.2% y 59.8% respectivamente) de 62 instituciones de nueve estados, también en Estados Unidos, reportaron una edad promedio de 50 años.

Melnychuk, Robinson, Chorney y Randall (2011) en Canadá, reportaron una participación del 55% del género femenino y un 45% del masculino.

En Portugal, Carvalho (2003) encontró que los formadores de profesores de EF de su estudio, tenían un promedio de edad de 40.87 años; en tanto Sá (2007) realizó una investigación en el contexto de la enseñanza superior politécnica, tanto del sector público como del privado, con 210 formadores de profesores de EF (126 del género masculino y 84 femenino) cuya media de edad fue de 38.68 años.

En investigaciones hechas en México, Estévez, Martínez y Belantrix (2009), encontraron que la edad promedio fue de 49.87 años en una muestra de 1973 profesores contratados a tiempo completo y pertenecientes a 81 universidades mexicanas. Aunque en estudio no separa a los profesores por programa en el que se enseña, se da cuenta de algunas de las características biográficas de los académicos mexicanos. En tanto que Padilla (2007), entrevistó a 34 académicos de 8 instituciones universitarias con una edad promedio de 44 años y de los que el 63% son del género masculino.

Estos datos hacen suponer que en apariencia, en México los académicos de la educación superior son preferentemente masculinos y que en el ámbito profesional específico de la EF es aún mayor esta tendencia; además del hecho mismo del enorme déficit de investigación sobre este tema.

En cuanto a la edad promedio reportada en este estudio, los 41.15 años pudiera considerarse como de madurez; aunque en comparación con la información anteriormente presentada es de los promedios de edad más baja, solo después de lo mencionado por Sá

(2007), pero en educación politécnica. Esto pudiera deberse a que hasta apenas hace unos pocos años en México, el ingreso a la docencia en la educación superior no era tan rigurosa como hoy día respecto a los grados académicos. La falta de exigencia permitía que una persona al obtener su grado de licenciatura, pudiera ingresar como profesor a un programa formativo del mismo nivel, lo que en México ocurre habitualmente antes de los 25 años de edad.

Caracterización social

En este estudio se incluyó el análisis de las variables asociadas a los orígenes socioeducativos y socioprofesionales de los estudiantes. La inclusión de dichas variables se justifica porque los datos obtenidos ayudan a comprender mejor las percepciones que sobre los objetos estudiados tienen los estudiantes. Como ya se explicó en el capítulo de revisión de la literatura, los padres de familia son una muy fuerte influencia en la etapa de socialización anticipatoria. Asimismo se estima que pudiera existir una cierta correlación entre el nivel escolar de los padres y el nivel escolar de los hijos.

Se presenta enseguida por tanto, la información sobre los niveles de escolaridad y la profesión/ocupación tanto de la madre como del padre de los estudiantes.

Orígenes socioeducativos de los estudiantes

Los resultados del estudio arrojan que prácticamente no existen diferencias en los niveles de escolaridad entre las madres y los padres de los estudiantes de la muestra.

Por otro lado, merece la pena destacar que la escolaridad de los padres de los estudiantes que participaron en el estudio, en promedio, rebasan apenas la media nacional al 2010. Según el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), al 2010 en México la escolaridad promedio de la población apenas alcanzaba los 8.6 años, es decir el equivalente aproximado al nivel de secundaria (educación básica).

Lo descrito en el párrafo anterior evidencia el incremento de la escolaridad en las nuevas generaciones de mexicanos.

Orígenes socioprofesionales

Por otro lado, en lo que respecta a los estudios de los padres, los formadores de profesores participantes en el estudio de Sá (2007), en su mayoría provienen de familias cuyo nivel de escolaridad es de educación básica. En México, los resultados fueron parecidos al anterior, ya que Galaz y Gil (2009), informan que los académicos en este país, que se incorporaron a la universidad entre 1999 y 2007, provienen de un hogar en el que sus padres tienen grados académicos bajos (de primaria o sin estudios 32.9%) o entre medio y medio bajo (secundaria, escuela normal, normal superior y técnicos, 30%) y pocos de ellos provienen de familias en las que ambos padres tienen un grado académico de licenciatura o posgrado (15.2%).

Experiencias anteriores y actuales en la enseñanza de la EF y el deporte.

La influencia de las primeras experiencias socializadoras en los distintos ámbitos de enseñanza y entrenamiento pueden ser perdurables en la vida profesional tanto de los formadores como de los estudiantes de EF. Las vivencias previas pueden tener un peso considerable en la decisión de entrar posteriormente en un programa formativo en EF. De ahí que tal como Schempp y Graber (1992) lo señalan, estas experiencias “proporcionan una continua influencia sobre las perspectivas pedagógicas, las creencias y los comportamientos de profesores de educación física ”(p. 334).

Se verificó a través de los resultados que antes de terminar sus estudios de licenciatura, los formadores señalan haber tenido experiencias como profesores de EF 60.89% y como entrenadores el 28.71%.

En cuanto a las experiencias actuales en la enseñanza de la EF y/o en el deporte, los formadores luego de concluir su licenciatura tuvieron experiencias de enseñanza de EF en la escuela (51.49%). Los resultados descritos, por una parte son coincidentes con el estudio de Sá (2007); sobre todo en que la gran cantidad de formadores de ambos estudios tuvieron experiencias de enseñanza en la EF escolar y/o en el deporte, tanto antes como después de sus estudios de licenciatura.

Pero son diferentes también, porque los formadores portugueses tuvieron más participación en vivencias de enseñanza deportiva (75%) que de EF (39%) antes de la obtención de su licenciatura. Mientras que en el caso de los mexicanos fue a la inversa, dado que el mayor porcentaje lo fue en la EF. El dato de los formadores de las universidades mexicanas pudiera resultar un tanto sorprendente; sin embargo podría entenderse en parte porque hasta hace pocos años aún era posible en México, que cualquier persona ingresara al sistema educativo en EF, sin poseer un título profesional. Asimismo, los resultados de este estudio arrojan que un alto porcentaje de quienes actualmente son formadores, eran o son profesores de EF en la escuela.

Incluso durante muchos años, existieron licenciaturas que se cursaban exclusivamente en el periodo vacacional de verano. El requisito previo para cursar esa modalidad, era precisamente que el aspirante estuviera ya trabajando como profesor de EF. Ahora, por fortuna para la profesión, no existe más esa opción formativa de verano.

Cabe mencionar también que de la muestra de formadores, casi tres cuartas partes son del género masculino. En contraparte, tal como se describió en el capítulo anterior, las formadoras, como género se caracterizan por no haber tenido experiencias como entrenadoras.

Por otra parte, los datos obtenidos las experiencias posteriores al egreso de la licenciatura, siguen la tendencia que también reportan los estudios previos de Williamson (1990), Almeida (1997) y Sá (2007). Es decir que en el tiempo que pasó desde su egreso de la licenciatura, hasta que se convirtieron en formadores de profesores, más de la mitad de ellos trabajó en la enseñanza de la EF en la escuela básica y/o media básica. Resalta también la disminución de este porcentaje en la actualidad, ya que ahora solo el 28.71% de los formadores alternan la docencia universitaria con la enseñanza de la EF.

En tanto que el porcentaje de formadores con experiencias como entrenadores de alguna disciplina deportiva se redujo de manera considerable, casi a la mitad comparando los momentos anteriores y actuales (66.34% antes y 34.16% en la actualidad).

Por otra parte, los resultados de los estudiantes en esta variable fueron similares a los de sus formadores, en el sentido de haber tenido experiencias de enseñanza previas y además en el sentido de que estas fueron en mayor medida en el ámbito de la EF que del

deporte; a saber el 42.13% y el 13.81% respectivamente, mencionan experiencias en los ámbitos estudiados. Sin embargo es de destacar que a diferencia de los formadores, las experiencias previas de los estudiantes fueron en menor porcentaje. Estos resultados poseen la misma tendencia que los encontrados por Sá (2007), pero son contrarios a los que el propio Sá (1994) encontró anteriormente con estudiantes de EF de la enseñanza superior politécnica.

La práctica deportiva anterior y presente.

Como ya quedó evidenciado en el anterior capítulo, el 73.27% de los formadores participantes, mencionaron haber practicado algún deporte antes de concluir su licenciatura, asimismo el porcentaje de quienes lo hicieron con la orientación de un entrenador fue del 60% sobre el total de la muestra. Lo mismo ocurrió con los estudiantes, ya que la tercera parte de la muestra señala haber realizado este tipo de prácticas y el 62% haberlo hecho en el contexto del deporte federado. Para los programas formativos es crucial conocer estos datos, dado el gran impacto socializador que se ha comprobado que posee su realización.

Con relación a los estudiantes de EF, Lawson (1983a; 1983b, 1986), indica que los profesores en formación ya habían desarrollado diversas concepciones sobre la enseñanza antes de ingresar a un programa de formación, y en diversos estudios ya referidos en el apartado de la revisión de la literatura, se ha evidenciado que las concepciones, las creencias y las expectativas sobre la profesión docente en EF, incluso el hecho mismo de la decisión de estudiar esta licenciatura, lo constituyen las experiencias positivas previas en la práctica de la actividad física y el deporte (Curtner – Smith y Sofo 2004; Chatoups, Zounhia, Hatziharistos y Amoutzas, 2007, Dewar y Lawson, 1984; Dodds et al., 1992; Hutchinson, 1993; Hutchinson y Buschner, 1996; Lawson, 1983 a; Macdonald, 1999; McCullick, 2001; O'Sullivan, MacPhail y Tannehill, 2009; Ronspies, 2011; Stroot y Williamson, 1993; Templin, 1979) y específicamente en México, (Tenorio, 2013).

Además no se debe perder de vista lo que señala Graber (1999), sobre el hecho habitual de que los estudiantes pueden ingresar a un programa formativo en Educación Física, con orientaciones personales hacia el entrenamiento, precisamente como resultado de su extendida experiencia previa en el campo de la práctica deportiva.

Ahora bien, con respecto a los formadores, aunque hay muchos menos estudios sobre este mismo asunto ya en su etapa de profesores universitarios, se considera que los procesos de socialización desencadenados en la práctica de las actividades físicas y deportivas, es igualmente relevante. Así lo mencionan por ejemplo Lawson, (1991) y Parker, Sutherland, Sinclair y Ward (2011).

Además, tal como quedó evidenciado en el capítulo precedente en este estudio, el mayor porcentaje de los formadores de la muestra, lo representa el grupo de aquellos que tienen formación inicial en EF. Lo que a su vez nos lleva a pensar que estos formadores, antes de ingresar a sus respectivos estudios de licenciatura, tuvieron grandes influencias generadas a partir de su participación en el deporte y en actividades físicas.

Asimismo, la caracterización de los formadores a partir de su formación inicial en EF o en otra área científica, hecha mediante el *cluster analysis* o análisis por conglomerados, reveló algunos datos significativos que hacen pensar en un cierto perfil predominante del profesor universitario que posee una formación inicial en EF. A continuación se resumen algunas de estas características: antes y después de concluir sus estudios de licenciatura tuvieron/tienen experiencias de enseñanza de la EF; la gran mayoría practicó alguna modalidad deportiva del ámbito federado; se percibían a sí mismos como buenos estudiantes en su paso por la licenciatura en EF que cursaron; prácticamente la totalidad ha sido o es entrenador de alguna modalidad deportiva; el grado académico que poseen en promedio, no alcanza el nivel de maestría, aunque es destacable su esfuerzo por lograr el posgrado; imparten preferentemente las disciplinas prácticas en las instituciones donde enseñan.

Todas estas características, como grupo profesional, permiten deducir a partir de la literatura disponible y del conocimiento inmediato de los contextos universitarios mexicanos, que son portadoras o generadoras de una concepción deportivizada de la Educación Física como asignatura escolar.

Algunos de los rasgos arriba enumerados, son coincidentes con los estudios de Sá (2007) y de Carvalho (2003).

Percepciones sobre la EF en la educación básica y media superior

Imágenes retenidas

En esta parte se discuten los resultados que tienen que ver con las concepciones de los formadores y de los estudiantes, relativos a la educación básica y media, específicamente asociadas a las variables de las imágenes retenidas que los grupos de la muestra poseen sobre los siguientes elementos: autoconcepto como alumno en general y en especial en la asignatura de EF en la etapas escolares mencionadas; sus profesores de EF en las escuelas a las que asistieron. En un segundo momento se discuten los resultados obtenidos sobre las concepciones actuales que poseen sobre las finalidades de la EF en la escuela, el concepto de lo que es un buen profesor de EF y las competencias que este debe tener, así como su concepción sobre lo que es un alumno con éxito en las mismas etapas ya señaladas.

Respecto al autoconcepto que poseen los formadores y los estudiantes de su etapa como alumnos en educación básica y media, tanto desde una perspectiva general como desde la EF en específico, los resultados que se encontraron son asociados a una percepción positiva de sí mismo como alumnos en las escuelas a las que asistieron. La gran mayoría de los formadores y de los estudiantes (ambos grupos alrededor del 85%) se perciben a sí mismos como buenos o muy buenos alumnos en la educación básica y media superior en general. Mientras que como alumnos de EF se perciben con mayores diferencias de los estudiantes respecto a los formadores. El porcentaje de los estudiantes de EF que se recuerda como alumno bueno o muy bueno en esa clase, es mayor en más del 10% respecto a los formadores. Es lo anterior muy comprensible dado que todos los estudiantes están involucrados en el ámbito de la EF, en tanto que alrededor de una tercera parte de los formadores no cuenta con una formación inicial en dicho campo. El autoconcepto favorable de los estudiantes como alumnos buenos o muy buenos en EF, pudiera estar ligado con su deseo de convertir luego esa disciplina escolar en la que se consideraban de manera positiva y donde se sentían competentes, en su futura profesión.

Pero un dato curioso en el grupo de los formadores no especialistas en EF, en es que en el análisis por conglomerados (Cluster Analysis), se encontró que se recuerdan a sí

mismos como alumnos “muy buenos” en EF. Sin embargo estos formadores no eligieron estudiar una licenciatura en EF, así que aun siendo una fuerza socializadora importante, este factor de auto percibirse competentes, no fue determinante para ellos. Por lo que esto conduce a pensar en que las decisiones que orientan la elección de una carrera en EF, no son únicas o simples, sino que tiene que ver también con otros factores.

Por otro lado, como ya se mostró, aunque no todos los formadores tuvieron en la educación básica y media, al menos el 85% de ellos sí la tuvo en la etapa final de la educación básica. A partir de esto los formadores hicieron una evaluación de esa experiencia formativa que tuvieron como alumnos. Los datos revelados respecto a la percepción o evaluación de la asignatura de EF que estos tuvieron en la escuela, no es la de una asignatura de calidad. En general es desfavorable la imagen que los formadores tienen sobre la asignatura.

Más o menos la misma clasificación hicieron los estudiantes. Ya se explicaron detalladamente los resultados, se expuso el contexto mexicano de la EF escolar y se plantearon una serie de hipótesis interpretativas en el capítulo anterior. Es entonces de llamar la atención que a pesar de estos recuerdos más bien negativos, de una EF poca calidad, los estudiantes hayan optado por ingresar a los estudios de EF. Por lo que pudiera pensarse que las motivaciones para elegir esta carrera profesional, se vinculan más con el gusto por la práctica de las actividades físicas y deportivas que la mayoría de ellos realizaba antes de su ingreso a la universidad. O también puede interpretarse con el hecho de que al darse cuenta de la poca calidad de la EF, hayan deseado seguir estos estudios con la intención de contribuir en el mejoramiento de esta asignatura curricular, o por el deseo o el gusto de estar relacionados y de trabajar con grupos de niños y jóvenes.

Por tanto en términos generales, los resultados de este estudio son contrarios a otros precedentes en los que se refieren experiencias buenas o muy buenas como alumnos en las etapas de la educación básica y secundaria (Carreiro da Costa et al., 1996c; Carvalho, 2003; Sá, 2007).

Asociado estrechamente con la variable anterior, se solicitó a los formadores como a los estudiantes, justificar la evaluación hecha sobre la asignatura. Los resultados de esta pregunta en ambos grupos no corresponden con la evaluación hecha sobre la asignatura. Es

decir, mientras que aproximadamente el 50% de los formadores y el 50% de los estudiantes recuerdan y clasifican la asignatura de EF que tuvieron, como muy mala, mala, o ni mala, ni buena; al momento de atribuir dentro de una escala, un cierto grado de importancia a siete factores que pudieran explicar la evaluación en general negativa de la asignatura, los formadores y los estudiantes dieron su atribución de la siguiente manera.

Los formadores señalan como muy importante en la EF que recuerdan, los siguientes factores: la competencia, personalidad y actitud de los profesores; la relación de compañerismo con los profesores; los beneficios conseguidos (aprendizajes motores, etc.); la convivencia y relación con los compañeros de clase; las condiciones materiales (instalaciones, materiales); los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas); la organización de la escuela con relación a la EF; las características de las clases. Del mismo modo que recuerdan como muy importante el factor de los beneficios conseguidos.

Por su parte los estudiantes atribuyen también como muy importantes los mismos factores que sus formadores, además de las condiciones materiales.

Son sorprendentes los anteriores resultados, porque parece no haber coherencia entre esta respuesta y la anterior. Por lo que se encuentran en oposición a los estudios de Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz y Pestana (1996c), de Carvalho (2003) y de Sá (2007). Aunque otra explicación posible, es que no se haya comprendido del todo el sentido de esta pregunta; pudiera ser que tanto los formadores como los estudiantes hayan interpretado la pregunta desde su concepción actual o de lo que debiera ser.

En la parte final de este apartado sobre las imágenes retenidas, se discuten los resultados sobre las características de los profesores de educación física que más influenciaron en la educación básica y media a los formadores y a los estudiantes.

Para los formadores, las características positivas de los profesores que más los marcaron en sus etapas como alumnos de EF se focalizan en sus características personales. De acuerdo con sus imágenes retenidas, fueron en orden de mayor a menor consideración, la personalidad y/o la actitud de los profesores; en segundo lugar mencionaron la responsabilidad y el profesionalismo. Luego de los rasgos personales, los formadores refieren variables del proceso educativo como la relación profesor – alumno y variables del

resultado como la promoción de aprendizajes. En forma parcial estos resultados están en consonancia con lo reportado por Sá (2007), en lo referente a las características personales de los profesores de EF. Sin embargo los formadores del estudio de Sá destacan retuvieron más, los aspectos de la capacidad científica y pedagógica.

Sin embargo las características negativas de los profesores de EF que los formadores retuvieron con mayor fuerza, fueron las asociadas a las capacidades pedagógicas y científicas. Es decir que recuerdan a sus profesores, como poco competentes.

Ahora bien, los estudiantes valoraron un poco más las características asociadas a las competencias y al conocimiento de sus profesores, que a los rasgos de su personalidad, aunque realmente la diferencia no es mucha. Los resultados son coincidentes con los reportados por Sá (2007), pero son contrarios a los que encontraron Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana y Piéron (1995).

Las características negativas que más marcaron a los formadores fueron en mayor medida la falta de responsabilidad y de profesionalismo de sus profesores, es decir a aspectos de competencia profesional y en segundo lugar recuerdan aspectos negativos de las actitudes y de personalidad de sus profesores. Resultados estos, coherentes con su concepción sobre lo que es un buen profesor de EF, ya que valoran sobre el resto de las competencias, que un buen profesor debe actuar de acuerdo con principios éticos y morales, y la falta de esta competencia puede llevar a los profesores en la escuela a tener conductas desprovistas de la necesaria responsabilidad y cumplimiento.

Los estudiantes en cambio, retuvieron casi con la misma fuerza, las características negativas asociadas a la personalidad y la actitud, como a las vinculadas con la capacidad científica y pedagógica y al clima de la clase. Datos, solo ligeramente diferentes a los de Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana y Piéron (1995) y los de Sá (2007).

Concepciones actuales

Finalidades de la Educación física escolar.

Para los formadores de este estudio, la principal finalidad de la educación física es promover el gusto por la práctica regular de las actividades físicas y asegurar la comprensión de su importancia como factor de salud. Así lo piensa el 94% que señalan este objetivo como totalmente importante (75.74%) y muy importante. Este resultado se pone en sintonía con lo que Sá (2007) encontró, así como con los resultados de Carvalho (2003), quien reportó que el 97.47% de los formadores comparten esta finalidad como la principal. Queda en evidencia pues que la orientación que los formadores de profesores de EF en México poseen predominantemente una concepción de esta asignatura escolar de tendencia “biologista” (Crum, 1993). Para Crum, la EF en la escuela y su situación de precariedad, se debe en parte a dos tradiciones ideológicas muy arraigadas: la ideología pedagogista y la ideología biologista.

Con un grado de importancia similar, los formadores consideraron la finalidad de promover la formación de hábitos, actitudes y conocimientos relativos a la participación en las estructuras sociales en un contexto de valores morales y éticos: 91.09%. Carvalho (2003), encontró en los formadores de su estudio, esta misma finalidad como la segunda más referida. Mientras que resultados similares también fueron encontrados por Sá (2007).

Asegurar el aprendizaje de actividades físicas y deportivas en sus dimensiones técnica, táctica y organizativa, que engloba los aprendizajes específicos de la EF, fue una de las finalidades menos priorizadas por los formadores (71.29%). Este resultado refuerza los encontrados por Carvalho (2003) y Sá (2007). Aunque en estos últimos, el porcentaje fue un poco más elevado; lo llamativo es que en ninguno de los tres estudios, la finalidad mencionada se valora de manera importante, lo que coloca a la EF en cierta medida en la situación de la concepción de no aprendizaje, a la que ya se refería Crum (1993).

Esta pregunta se planteó en forma abierta para los estudiantes, a los profesores se les planteó en una escala tipo Likert. Los estudiantes valoran en primer lugar, la finalidad vinculada al desarrollo motor y/o al desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas. Esta misma finalidad ocupó también el primer sitio en las preferencias que

informó Sá (2007) en su estudio. Sin embargo en el estudio de Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, Pestana y Piéron (1995), fueron los efectos educativos generales los encontrados en primer lugar y el desarrollo físico de los alumnos, en segundo lugar.

La finalidad asociada a los beneficios de EF en la promoción de la salud, fue referida por el 15.7% de los estudiantes, como la principal finalidad. Por lo que con ello, este grupo coloca este objetivo como el segundo lugar, solo por detrás del objetivo de desarrollo motor. Cabe señalar que los efectos educativos generales son mencionados en un porcentaje muy bajo del 5.33%. Asimismo la finalidad vinculada a la promoción de aprendizajes (5.05%) y la finalidad relacionada con proporcionar conocimientos a los estudiantes (4.34%). Como se apreció en los resultados, los estudiantes poseen una amplia gama de concepciones, lo que indica poca coherencia, también vivida probablemente en sus etapas como alumnos de enseñanza básica y media de EF.

Con las percepciones que los formadores y los estudiantes tienen sobre las principales finalidades de la EF en la educación obligatoria analizadas arriba, se concluyen varias cosas. Las que más resaltan: que existe una diversidad de enfoques sobre esta asignatura del curriculum escolar y sus finalidades; que ambos grupos comparten de manera importante el objetivo que se orienta a los beneficios que la práctica de las actividades físicas vinculadas con la salud; que esta finalidad de salud tiene un fundamento de naturaleza más biológica que educativa; que existe poca coherencia conceptual tanto en el grupo de los formadores, como en el grupo de los estudiantes sobre el papel que juega o debería de jugar esta asignatura en la escuela; que existen pocos significados compartidos entre los formadores y los estudiantes.

Los resultados no concuerdan con la posición de Carreiro da Costa (1996), cuando asienta que el primer objetivo de la educación física es promover los aprendizajes, al igual que lo hacen las demás asignaturas escolares.

El pensamiento de Carreiro da Costa (1996), lo refuerza Gore (2005), al afirmar que a veces los formadores de profesores parecen perder de vista su función principal, que es asegurar que sus estudiantes sean capaces de producir resultados de aprendizaje de alta calidad en quienes serán sus alumnos. Por otro lado, en un estudio muy reciente, McEvoya, Heikinaro-Johansson y MacPhail (2015), encontraron mediante entrevistas

semiestructuradas aplicadas a catorce formadores de profesores de EF de siete países europeos y de Estados Unidos, un relativo consenso: que el principal objetivo es formar a los alumnos para una significativa participación en actividades físicas a lo largo de la vida. Señalan además, que existe un rango de puntos de vista sobre las finalidades de la Educación Física, debido a la propia socialización anticipatoria de los formadores, a los planes de estudio de sus instituciones, a las normas de sus países respecto a la EF, a las expectativas sociales y del contexto, pero que el consenso en el aspecto antes mencionado fue evidente.

Por otro lado, existen factores que sumados a las diferentes tradiciones académicas en las que los formadores están socializados, debidas a su distinta formación inicial y a sus habilitaciones académicas, pero también a su propia biografía, hacen que la coherencia conceptual sobre lo que es la EF y por lo tanto, la forma en la que deben ser formados los futuros docentes, sea difícil de lograr. Entre esos otros factores, se encuentra el fenómeno de la “cientifización” de los estudios de EF, descrito por Whitson y Macintosh (1990). Este fenómeno hace referencia al cambio en el discurso en la formación de profesores de EF. Para estos autores, la formación transitó desde un discurso pedagógico hacia un discurso científico. Entre otras, causas como la ruptura de los vínculos tradicionales entre las facultades y departamentos de Educación Física y de Ciencias de la Educación en las universidades; así como el hecho de la presión ejercida sobre el profesorado universitario para realizar estudios de doctorado; por otro lado, la importancia concedida a la investigación. Esta transición condujo a la incorporación de disciplinas como la fisiología del ejercicio, la biomecánica, la bioquímica, la administración y la gestión del deporte, entre muchas otras. Lo que trajo consigo no solo el cambio del discurso educativo al “científico”, sino la aparición de profesiones fuera de la enseñanza de la Educación Física.

Concepto de buen profesor de Educación Física

La concepción que los formadores poseen de lo que significa ser un buen profesor de EF, se intentó identificar a partir de una escala tipo Likert. Dicha escala fue conformada

por ocho competencias: Tener un profundo conocimiento científico y pedagógico; Tener y utilizar un amplio repertorio de habilidades de enseñanza; Conocer y utilizar estrategias de diferenciación y gestión de la heterogeneidad del grupo/ clase; Conocer y utilizar las nuevas tecnologías; Trabajar en equipo; Gestionar recursos materiales y humanos, elaborar y coordinar proyectos de desarrollo en el ámbito de la gestión escolar; Analizar su enseñanza y el resultado de su trabajo, promoviendo los cambios necesarios; Actuar de acuerdo con principios éticos y morales.

Sin excepción, las competencias de este conjunto previamente definido, fueron valoradas como totalmente importantes o como muy importantes. Pero la competencia más valorada, fue la referida la actuación profesional de acuerdo con principios éticos y morales, seguida de la competencia científica y pedagógica. Por supuesto que en cualquier contexto un profesor de EF de contar con esta competencia, pero el hecho de que los formadores de este estudio la valoren (aunque sea solo un poco más), puede denotar que piensen así porque han observado una carencia importante de la mencionada competencia en los profesores y sitúen el acto educativo en un terreno donde en primer lugar se vigile que los profesores deben ser “buenas” personas antes que ser “buenos” profesionales. O bien, probablemente esta tendencia se deba a que de los formadores que estudiaron la licenciatura en Educación Física, el 30% lo hicieron en una institución no universitaria, donde se privilegiaban estas dimensiones de la enseñanza. Asimismo se puede interpretar como una socialización profesional incompleta, en la que no se afianzó de manera óptima una concepción de lo que significa ser un profesor competente.

Las competencias se pueden definir como un conjunto integrado de conocimientos, de habilidades y de actitudes, esto quiere decir que a su vez dependen del comportamiento del profesor, como también dependen de sus creencias; es decir que se influyen mutuamente. Las competencias de los formadores y de los profesores pueden ser determinadas en gran medida, tal como ya fue abordado en el capítulo de la revisión de la literatura, por sus creencias. Es decir que las creencias pueden ser la diferencia entre una forma y otras de concebir la enseñanza como el rol de profesor, y pueden hacer la diferencia en la práctica pedagógica de los buenos profesores (Korthagen, 2004). Dado lo anterior, hay formadores que acreditan que es más importante actuar de manera ética, que

científica, o que es más importante que la enseñanza se centre más en la figura del profesor que en su competencia para hacer que sus alumnos aprendan y progresen en sus aprendizajes.

Sá (2007), reportó que los formadores de educación superior politécnica que poseen una formación inicial en EF, tienen una noción amplia, dando una valoración de muy importante y/o totalmente importante a todas las competencias que debe tener el profesor de EF; pero los formadores tienen otra tendencia, valoran más que los profesores de EF tengan un profundo conocimiento científico y pedagógico, así como un amplio repertorio de habilidades para la enseñanza.

Los estudiantes por su parte destacan la competencia científica y pedagógica, como la más valorada, al igual ocurrió en el estudio de Sá (2007). Pero también cabe señalar que los estudiantes de las universidades mexicanas colocan la promoción de los efectos educativos generales como el segundo rasgo de importancia que define a un buen profesor de EF.

Los directores y/o coordinadores de los Programas formativos de las universidades participantes en este estudio fueron entrevistados, y una de las preguntas que se les planteó fue precisamente su concepción de “buen profesor” de EF. Como era normal encontrar, las respuestas fueron muy diversas, además tomando en cuenta que el 30% de ellos no posee formación específica en Educación Física. En general, los resultados de esas entrevistas arrojaron una concepción del buen profesor, que gira en torno a la figura del profesor, en sus conocimientos científicos, así como el conocimiento del entorno inmediato y del contexto y la realidad del país. También fueron señaladas cuestiones relativas a su aspecto físico y a su apariencia, del mismo modo que las sus actitudes hacia los alumnos y las actitudes favorables a la formación permanente. Solamente uno de los doce directores/coordinadores mencionó de manera explícita el impacto que debería tener el trabajo del profesor en los aprendizajes de sus alumnos. Pero el aspecto más mencionado por casi todos, fue que debe poseer competencias docentes.

Por los que se aprecia, existe una diversidad de concepciones que es parecida a la que presentan los formadores. Vale la pena aclarar que el 50% de los

directores/coordinadores, no posee estudios específicos en el ámbito de la Educación Física.

El concepto de buen profesor no es fácil de concretizar, no puede tener una concepción unívoca, y depende de un amplio abanico de posibilidades y de factores, de carácter humano, pedagógico, científico, pero también en función de los diferentes contextos (Cunha, 2010). En un contexto como el de México, con mucha tradición en la Educación Física escolar, pero con una tradición menor en la formación de sus profesores desde una visión académica y científica, contribuye a que el concepto de buen profesor, tenga aun resabios o preocupaciones centrados más en los factores de la personalidad/actitud de estos, que en los efectos de su desempeño. Por supuesto que no pueden separarse los factores personales, de los científicos, pedagógicos, técnicos, éticos, y de toda la complejidad de la enseñanza. Pero es una tarea importante promover en las universidades, una formación acorde con la concepción de que un buen profesor, no puede separarse del conocimiento científico, y al contrario enfatizar más esta vertiente. Así como ayudar a los futuros profesores de EF a que se conciban como profesionales que deben de poseer una compleja composición de competencias, y que su principal rol es hacer que sus alumnos aprendan (Carreiro da Costa, 1996a).

El concepto de alumno con éxito en Educación Física

En cuanto al concepto de alumno con éxito en Educación Física, en el apartado de la presentación y el análisis de los resultados, se puso de manifiesto que los formadores otorgan en conjunto, a los resultados del proceso formativo una gran importancia como indicador de éxito en esta asignatura escolar. Destacan primordialmente que un alumno con éxito es aquel que adquiere habilidades, conocimientos actitudes, y en este sentido los resultados coinciden con los del estudio de Sá (2007). Pero también mencionan el desarrollo de capacidades, los aprendizajes y el desarrollo motor específicamente, algunos efectos educativos generales, el logro de los objetivos planteados en la asignatura y la comprensión de los beneficios y del papel de la EF para el alumno. En conjunto estas peculiaridades que para los formadores caracterizan a los alumnos con éxito en EF, representan un poco más del 60%.

En tanto que para los estudiantes, las respuestas asociadas con las características de la participación de los alumnos en clase fue del 15.39%; el desarrollo de capacidades el 13.14%; adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos 12.72%.

A pesar de las diferencias entre ambas poblaciones, la tendencia en general es similar en el sentido de valorar más los factores del proceso de enseñanza y aprendizaje, que de las características de los alumnos. Los resultados reportados aquí, no son coincidentes con los de Sá (1994 y 2007).

Percepciones sobre la formación inicial de los profesores

Características de los profesores que más marcaron a los formadores en la educación superior

La variable relativa a las imágenes retenidas, es decir a los recuerdos sobre la formación inicial de los profesores en EF, solamente fue incluida en la parte del estudio respondida por los formadores. Así, enseguida se discuten los mismos, centrando esta primera parte en las características de los profesores que más los marcaron o influenciaron durante sus estudios de licenciatura.

Los formadores señalan los rasgos de la personalidad y las actitudes de sus antiguos profesores de universidad, como las características que más los marcaron, tanto desde el punto de vista positivo como negativo. En segundo lugar mencionan las competencias científicas y pedagógicas. Esto resultados están invertidos respecto al estudio de Sá (2007). Es decir que lo reportado por Sá en primer lugar, fueron precisamente las competencias científicas y en segundo lugar las actitudes y los rasgos de la personalidad. Por otra parte vale decir que tanto en este estudio como en el de Sá, la diferencia porcentual entre un grupo y otro de factores, es mínima.

Ahora bien, la mayoría de los formadores al recordar la licenciatura de EF en la que cursaron sus estudios profesionales, manifestaron una satisfacción por esos estudios, ya que a casi al 83% de ellos les gustó la formación recibida. Esta satisfacción manifiesta, revela en mayor medida (casi una tercera parte de los formadores), los factores relacionados con el

plan de estudios cursado, como uno de los elementos más positivos de su programa de licenciatura. Este dato sobre el aspecto positivo más valorado, fue coincidente con los aportados por Sá (2007). Pero también en contraparte del estudio de Sá, en el que se destacó la influencia positiva de los antiguos profesores de los actuales formadores, en el presente trabajo esta influencia positiva fue señalada en mucha menor medida (menos del 8%) que el plan de estudios.

No obstante en los aspectos de influencia negativa, los formadores colocaron a los profesores, más aún que el plan de estudios. En este sentido los datos son contrarios a los de Sá (2007) quien refiere las imágenes retenidas por los formadores de su estudio, situados en torno al plan de estudios como el principal aspecto negativo.

Sea como fuere, tanto el plan de estudios como los profesores, son constitutivos indisociables que impactan de diversas maneras en la formación de los profesores de EF.

Concepciones actuales

En primer lugar se abordarán en este apartado los principales motivos de ingreso a los estudios de la licenciatura en EF. Tanto los formadores (en este caso los formadores que estudiaron EF) como los estudiantes, manifiestan de manera preponderante el gusto y el interés por las actividades físicas y deportivas como la razón por la que decidieron ingresar en una licenciatura en Educación Física. Los resultados son coincidentes con los de Sá (2007), pero también con los resultados derivados de variados estudios (Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz y Pestana, 1996c; Kumar, 2014; Ronspies, 2011; Tenorio, 2013; Wright, 2001) como se observa, las experiencias previas y el gusto por la práctica de actividades físicas y deportivas son un factor importante, aunque por supuesto no el único, para el ingreso a estos estudios. Mientras que el gusto por la enseñanza y de trabajar con niños y con jóvenes, es también un factor que los formadores mencionan en gran medida, los estudiantes también lo señalan como segunda razón pero en mucha menor proporción, dato que también aparece como un motivo recurrente en los estudios arriba citados. La práctica deportiva anterior es el tercer factor más mencionado por ambos grupos y también mencionado en muchos otros estudios, como uno de los principales factores socializadores

hacia la elección de carrera en EF. Estos tres factores se consideran motivaciones de carácter intrínseco, mientras que las de tipo extrínseco como el acceso al mercado de trabajo, la facilidad para ingresar en comparación a otras carreras, la estabilidad laboral y el estatus socioeconómico, entre otros factores, fueron mencionados en un porcentaje bajo.

Lawson (1991) argumentó que el marco de la socialización ocupacional, en una versión modificada, podría ser utilizado como una estructura metodológica para el estudio de las carreras de los formadores de profesores de EF, ya que ayuda a identificar las conexiones entre aspectos como la biografía, las formas de incorporarse a las instituciones y las formas de concebir y llevar a la práctica su enseñanza, así como su desarrollo profesional.

Ahora se verán los motivos de ingreso como profesores de Educación Superior por parte de los formadores. En esta variable, se obtuvieron resultados muy diversos, pero el gusto por la enseñanza y por la formación, sigue siendo la razón más aducida por los formadores, independientemente de si cuentan con estudios específicos en EF. Este dato es contrario al de Sá (2007), en el que casi no se menciona el gusto por la enseñanza en el nivel superior. En cambio las características de la profesión en el estudio de Sá son los factores más mencionados. Las características relacionadas con el reto que representa la formación de profesores, con la exigencia de la formación permanente, con la posibilidad de investigar, son ampliamente señaladas por los formadores portugueses de enseñanza politécnica.

Los formadores de las universidades mexicanas, especialmente los que poseen una formación inicial en EF, tuvieron casi todos ellos experiencias de enseñanza en la educación básica y media, antes y después de obtener su licenciatura. De hecho, alrededor del 30% aun comparte su tiempo en la enseñanza entre esos niveles y la universidad. Los estudios emprendidos en otros contextos y también en la educación en general, convergen en señalar que el cambio de profesor de educación escolar a educación superior es fuente de mucho estrés y ocurre generalmente de manera abrupta, además de representar un desafío (Austin, 2002; Boyd, Harris y Murray, 2007; Dinkelman, 2002; Murray y Male, 2005; Korthagen Loughran y Lunenberg, 2005; Williams y Ritter, 2010). Los profesores que se convierten en formadores de profesores, tienen que cambiar o ampliar su identidad de

profesores de escuela, a la de formadores de profesores que trabajan con estudiantes adultos.

Paradójicamente por lo que se informa sobre los formadores de las universidades públicas, pudiera pensarse que el trabajo docente en estas instituciones no resultara tan desafiante como dice la literatura. ¿Será que los formadores que participaron en el presente estudio, prefieren la docencia por encima de la investigación, y que la docencia no es vista por la mayoría de ellos como una profesión desafiante, sino algo más “sencillo” de hacer?

Cabe resaltar asimismo que los formadores aducen motivos asociados al gusto, al placer o a la necesidad de contribuir en la mejora de la formación del profesorado; con la formación de profesores de educación física; o para mejorar área o la asignatura de Educación Física y todo lo que lo rodea; poder influir positivamente en un nueva generación de profesores; poder contribuir a la formación de buenos profesionales; contribuir a un cambio conceptual, entre otras razones. De hecho, estos motivos constituyen el segundo porcentaje más alto de razones de los formadores para incursionar en como en la educación superior universitaria. Lo que significa una preocupación por elevar la calidad en la formación de profesores de EF y que históricamente ha venido evolucionando de manera muy lenta.

Por otro lado, los motivos de carácter personal también fueron muy mencionados, como elemento de decisión para incorporarse a la educación superior. Por ejemplo, señalaron sentirse motivados para transmitir sus conocimientos, o motivados por trabajar donde estudiaron o donde ahora viven.

En fin, las razones que mencionan los formadores, como se vio, son más de índole intrínseca, y visto así puede considerarse una fortaleza dado que sería una motivación más duradera que la de tipo extrínseca. La motivación intrínseca se relaciona con consecuencias positivas a nivel afectivo, cognitivo y conductual (Moreno-Murcia, Joseph y Huéscar, 2013). De igual forma Carreiro da Costa (1996c) es de la idea de que la atracción ocupacional parece estar muy basada en el beneficio emocional proporcionado por la formación inicial.

Debe tomarse en cuenta sin embargo, que los resultados de los estudios referidos párrafos más arriba y el de Sá (2007), son primordialmente con formadores a tiempo completo y con dedicación exclusiva, mientras que en el caso del presente estudio, los formadores especialistas tienen en su mayoría una contratación a tiempo parcial. Por tanto en este sentido, habrá necesidad de indagar más profundamente sobre este tema en particular en México. Casey y Fletcher (2012), aseguran que se ha incrementado la investigación sobre cómo convertirse en formadores de docentes, pero que aún se sabe poco acerca de cómo es que un docente se convierte en formador de profesores de EF.

Respecto a la profesión deseada por los estudiantes al finalizar su licenciatura, se encontró que un poco menos de la mitad de la muestra, manifiesta su intención de dedicarse a la docencia de la Educación Física escolar, mientras que un poco más del 20% desea ser entrenador deportivo/preparador físico, y cerca del 10% intentará combinar ambas tareas profesionales. Otras salidas profesionales fueron mencionadas, pero realmente con porcentajes muy bajos: gestor deportivo 4.92%; recreación 3.16%; animador 2.46%; instructor 2.28%; entrenador/monitor 2.20%. Otras salidas con menos del 1%: educación especial; educación superior.

Los motivos aducidos para desear dedicar su vida profesional a las mencionadas tareas fueron en primer lugar el gusto y el interés por la práctica deportiva y la EF, 22.5%. En segundo lugar, la oportunidad de trabajar con niños y con jóvenes 14.62%. El gusto por enseñar, 11.65%. Contribuir en la formación de los alumnos a través de la EF y del deporte, 10.43%. Existen otras razones con porcentajes muy bajos: la vocación, las condiciones que tiene la profesión, o las salidas alternativas como ser emprendedor.

Los resultados relativos a la profesión deseada, encuentran coherencia con las razones argumentadas por los estudiantes para elegir estos estudios. Principalmente los que se vinculan con el ejercicio profesional de la docencia y el entrenamiento deportivo y que se encuentran basadas en el gusto por la práctica y el interés por la docencia. Estos resultados son coincidentes con los de Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz y Pestana, (1996c); Sá (2007); Ronspies, (2011); Tenorio, (2013); y Wright, (2001). El 20% de los estudiantes desea ser entrenador deportivo o preparador físico, y en este sentido debido en parte a su amplia experiencia deportiva anterior, los resultados son coincidentes con los de Bain,

(1990); Lawson, (1989); Placek y otros, (1995); Schempp y Graber, (1992); así como con los de Wright, (2001); pero son contrarios a los de Sá (2007) cuyos estudiantes mencionan en menor medida el deseo de ser entrenadores, aun con la gran experiencia en la práctica del deporte.

En México, la enseñanza de la EF en las escuelas sigue siendo una aspiración real, aun a pesar que cada vez se estrecha más la posibilidad de ser contratado en una escuela pública. Probablemente aunque no se fuera mencionado por los estudiantes, las condiciones de estabilidad laboral que ofrece el estado mexicano a los docentes de educación básica, siga siendo una atracción y una motivación extrínseca. Sin embargo la reforma educativa de 2012 y que está teniendo sus efectos sobre la elección de la carrera docente, ha generado que cada vez exista menor interés por parte de los estudiantes de ingresar a las escuelas normales; no así a los programas educativos universitarios, que tienen una oferta formativa más amplia y diversa en el ámbito de las actividades físicas y deportivas.

El concepto de buen profesor de educación superior/formador de profesores que poseen los formadores participantes en este estudio, se encuentra bien afianzado en las características personales y sociales (32.75%), y en segundo lugar vinculan el concepto de buen formador de profesores, con la posesión de una amplia formación y con la competencia científica y pedagógica (29.25%). Por su parte los estudiantes tienen precisamente la versión opuesta, ya que el 39.20% acredita que es la competencia y la formación científica y pedagógica la que avala su concepto de buen formador de profesores; y el 21.76% relaciona al buen formador con sus características de personalidad, sus actitudes y sus cualidades personales. El concepto que poseen los formadores llama mucho la atención, sobre todo tratándose de un grupo en el cual ellos mismos se encuentran. El hecho de valorar en menor medida los conocimientos científicos y los saberes que deben hacer que sus estudiantes adquieran; además de las formas en la que los organizan, los presentan y los evalúan, denota una concepción incompleta o no merecedora de consideración en las universidades. No se debe perder de vista el resultado que arrojó el análisis por conglomerados (cluster analysis) para tratar de establecer una hipótesis sobre las causas de la noción recogida sobre lo que significa ser un buen formador de profesores. El perfil que caracteriza a los formadores especialistas en EF es el siguiente: han dedicado

muchos años de su vida a la práctica del deporte; son entrenadores de alguna modalidad deportiva; enseñaron y/o enseñan aun EF en la escuela; imparten en su programa las materias de índole técnica deportivas o disciplinas prácticas; no poseen un posgrado; entre otros rasgos. Este perfil pudiera contribuir en el resultado general que como grupo de formadores, se reportó en los resultados. Puede ser que además, esta generación de formadores aun siga conservando las creencias que pudieron ser reforzadas mientras que ellos estudiaron su licenciatura, es decir que tuvieron una socialización anticipatoria, profesional y probablemente también organizacional, donde el discurso de la práctica deportiva en sí misma, era (es) la característica que define el programa formativo. Esta situación está cambiando lentamente, pero al analizar los resultados mostrados, es de preocupar que sea demasiado lentamente. Por supuesto que este dato en particular, de colocar las características personales y sociales por encima de la formación científica y pedagógica (aunque sea ligeramente), como las principales características de un buen formador, está en completa contradicción de lo que la literatura señala, a pesar de que como lo apunta Cunha (2010), de que con relación al concepto de buen profesor, no existe una explicación única, sino que existen expectativas por parte de profesores y estudiantes sobre el papel cada uno debe tener en la universidad. Asimismo Soares y Cunha, (2009) al analizar la complejidad de la enseñanza en la educación superior señalan una doble perspectiva docente, institucional y personal. “Desde el punto de vista institucional, el desarrollo profesional puede entenderse como un conjunto de acciones sistemáticas encaminadas al cambio de las creencias y los conocimientos profesionales de docentes, lo que supone una gestión capaz de alterar la propia institución” (p. 35). En la perspectiva personal el desarrollo profesional supone una disposición de búsqueda permanente, “una disposición para reflexionar colectivamente sobre las prácticas, las actitudes y las creencias individuales y colectivas, apertura para el cambio” (p.35).

Los programas formativos deben poner mayor atención en el desarrollo profesional de sus profesores, como en el establecimiento de criterios para las nuevas incorporaciones, basados a su vez en una política estatal que privilegie una formación más sólida desde el punto de vista científico y más acorde con los roles que debe jugar un formador en la universidad actual. Y por otro lado los propios formadores procurar la formación

permanente con la conciencia de que su disposición al cambio se complementa con la voluntad institucional.

Es indudable por otra parte, que un formador debe poseer la formación científica y pedagógica, además de rasgos de su personalidad que permitan que los estudiantes aprendan. En una perspectiva menos centrada en la figura del formador y más centrada en el aprendizaje, Chickering y Gamson (1987), mencionan siete principios de la práctica del buen docente: 1. Alienta el contacto entre el estudiante y el profesorado de la universidad; 2. Estimula la cooperación entre los estudiantes. 3. Promueve el aprendizaje activo. 4. Proporciona retroalimentación inmediata. 5. Subraya el tiempo en la tarea. 6. Comunica altas expectativas. 7. Respeta los diversos talentos y las formas de aprendizaje.

Finalmente como Moore (2004) expresa, no existe una forma única de referirse al buen profesor universitario, el autor identifica tres discursos dominantes en este intento por identificar al buen formador de profesores. Uno de los discursos mencionados, relaciona el concepto de buen formador con un sujeto carismático; que es la imagen preponderante que tienen los formadores que participaron en este estudio. Menciona el referido autor que es la imagen más común en la cultura popular (p. 69). Por supuesto, no quiere decir que una persona carismática no puede ser un buen formador, sino que llevada esta noción al extremo, puede traer consigo el riesgo de confiar de más en la personalidad y se tendería a desconfiar o desvalorar las competencias pedagógicas y científicas y el resto de las cualidades que podrían definirlo.

Los profesores perciben a un buen formador como alguien que cuenta de manera destacada y que además demuestra su formación, sus competencias y sus conocimientos científicos. También los profesores conciben al buen formador en aquellos que demuestran sus conocimientos y sus competencias pedagógicas y didácticas, metodológicas, ya sea en la planificación, en la organización, en la dirección y en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. En el estudio de Sá (2007) tanto los formadores como los estudiantes perciben al buen formador como poseedor de estas características. El presente estudio reporta resultados que no son coincidentes con el de Sá en cuanto al grupo representado por los formadores, para quienes las competencias

científicas y pedagógicas, quedan en un plano importante, pero ligeramente menor a las características de la personalidad y a las actitudes.

Las funciones que los formadores desarrollan en su enseñanza dentro de la universidad, también son características que son consideradas por los docentes para clasificarlos como buenos formadores. El buen formador desde esta perspectiva es entonces aquel que transmite sus conocimientos, sus experiencias, sus valores, o que les abre el horizonte a los estudiantes y desarrolla el sentido crítico y la voluntad de saber más, aquel que es un agente de desarrollo, aquel que es un generador de aprendizajes. Estas características del buen formador de profesores son coincidentes en ambos grupos, ya que tanto los estudiantes como sus profesores situaron como el tercer tipo de características que defina a un buen formador.

Los estudiantes por otra parte, valoran las competencias y la formación científica y pedagógica como las características más importantes de un formador de profesores. Como se observa, entonces ambos grupos colocan en la figura del formador la buena enseñanza, aunque para los estudiantes es preferible que sus formadores posean una amplia y profunda formación científica, pero también las competencias docentes para acompañarlos en sus procesos de aprendizaje de lo que deben saber y saber hacer. Probablemente los estudiantes identifiquen en algunos de sus profesores, carencias en su formación, y pueden identificarlas gracias a que los programas formativos también cuentan con formadores que tienen esas características y hacen la comparación de los desempeños respectivos. Los estudiantes también señalan que un formador de profesores debe poseer rasgos de su personalidad y actitudes favorables hacia la enseñanza y hacia los propios estudiantes para ser considerado por ellos como un buen formador de profesores.

Es importante recalcar que los estudiantes son coherentes en sus concepciones sobre lo que es un buen formador de profesores y un buen profesor de Educación Física, porque estiman que las características principales que deben de poseer ambos, son las concernientes con las competencias científicas y pedagógicas. En tanto que los formadores son coherentes en su concepción de lo que es un buen profesor de educación superior, con las características de los formadores que más los marcaron durante sus estudios de licenciatura y durante sus trayectoria como alumnos de educación básica y media, debido a

que le atribuyen a sus buenos profesores características personales y sociales dignas de destacar.

En cuanto a la percepción que se tiene de lo que es un estudiante con éxito en la educación superior, en este caso en el programa de formación inicial Educación Física, los resultados siguen discrepando entre los formadores y los estudiantes. Los formadores continúan valorando en primera instancia, la formación personal y el desarrollo de las actitudes de sus estudiantes; y luego la adquisición y el desarrollo de competencias y de conocimientos. Por su parte los estudiantes conciben el éxito en esa etapa, justamente como la adquisición y el desarrollo de competencias y de conocimientos, mientras que colocan en un segundo plano los rasgos de la personalidad y la actitud.

El efecto de la formación general fue señalado por formadores casi en el mismo nivel de consideración que la adquisición de conocimientos y de competencias. Valoran como exitosos a los estudiantes que poseen aspectos como la integración social y la concientización del futuro profesional para el mejor desempeño de las actividades docentes. Como se advierte en los resultados expuestos en estos párrafos, parece que los formadores tienen una preocupación especial por los aspectos relacionados con las actitudes y los valores. Puede deberse a que los propios formadores, quienes son especialistas en EF, imparten las disciplinas deportivas y no cuentan con estudios de posgrado, no consideren tan necesaria la incorporación de explicaciones científicas al deporte y las actividades físicas, principalmente porque ellos mismos las aprendieron sin necesidad de estas. Probablemente algunos de los formadores consideren la “buena educación” y al “buen profesor” en cualquiera de las etapas educativas, como agentes para tratar de modificar la “falta de valores” a la que comúnmente aluden cuando los estudiantes se han vuelto menos sumidos, cuando comienzan a cuestionar y a inconformarse por las situaciones que no aprueban, por ejemplo las acciones unilaterales o autoritarias.

Es importante no dejar de lado la concepción de buen estudiante, que un porcentaje bajo de formadores tiene, cuando prefiere calificar así a los estudiantes que consiguen transmitir y aplicar en la práctica profesional, los conocimientos y las habilidades adquiridas durante los estudios de licenciatura. Es decir que piensan que los resultados de la formación proporcionada por la universidad tiene sentido en los contextos de la práctica real de la

profesión. Otros rasgos menos mencionados por los formadores, pero que tan solo por el hecho de haber sido mencionados, merece que aquí se consideren. Por ejemplo en esta situación estarían considerados aquellos estudiantes que los formadores consideran exitosos por el logro de ciertos objetivos, entre otros la culminación de los estudios. Este ejemplo tiene sentido porque en México, una característica de los estudiantes de EF, es que una considerable cantidad proviene de contextos desfavorecidos económica y culturalmente, por lo que terminar un programa de estudio profesionales, entraña un esfuerzo altamente valorable, más aún si lo hace con notas altas en sus asignaturas. Asimismo son considerados exitosos por sus formadores, aquellos estudiantes que fueron capaces de adquirir primero y luego de transmitir, los conocimientos y las habilidades que ofrece el programa.

Regresando ahora a los estudiantes, estos se vean a sí mismos como exitosos, además de los factores ya mencionados al principio, cuando logran los objetivos que se plantearon, uno de estos puede ser el referido a la obtención de los créditos para la obtención de la licenciatura, en un tiempo razonable; o el hecho de concursar por una bolsa económica o un empleo y conseguirlos; incluso el hecho mismo de haber sido admitido en el programa que cursan, dado que en algunas universidades mexicanas es un verdadero logro personal pasar del estatus de aspirante a estudiante, ya que hay programas en los que la admisión es menor al 15% de quienes desean ingresar. No podría dejar de mencionarse por parte de los estudiantes, la pasión, el gusto y el interés de estar cursando o haber cursado el tipo de estudios elegido, así como se consideran exitosos simplemente por harán a su egreso el trabajo que les gusta. Otros, la menor proporción se ven a sí mismos como practicantes del deporte y de las actividades físicas y no como futuros profesionales que las utilizarán como medio de intervención en grupos de personas, llevando así el concepto de continuidad al extremo, ya que probablemente quienes piensan así, tuvieron una experiencia positiva en estos ámbitos antes de ingresar a sus estudios de licenciatura, la refuerzan durante su curso y la reproducirán en los contextos en que ejerzan su futura profesión.

Ahora bien, en los siguientes párrafos se analizan y se discuten los resultados referidos a las condiciones y a los factores positivos y negativos que los formadores creen

que pueden influenciar la adquisición de los conocimientos, de las competencias y de ciertas concepciones por parte de los estudiantes durante la licenciatura. Resultó que los formadores depositan en sus estudiantes la principal responsabilidad y por tanto la causa de la adquisición o no de los aprendizajes que deben adquirir y desarrollar. Es decir que en cierta medida, que no deja de llamar la atención, trasladan la esencia del proceso pedagógico a las capacidades, los deseos y las circunstancias que viven sus estudiantes. Estos resultados van en dirección opuesta a los reportados por Sá (2007), quien encontró que los formadores se asumen a sí mismos como los principales agentes socializadores, y también a lo que mencionan Darling-Hammond (1999), Goe y Stickler (2008) y Sanders y Rivers (1996) en el sentido que la calidad de la enseñanza depende en gran medida de la calidad de los profesores que la suministran y de lo que mencionan Turney y Wright (1990), quienes afirman que la calidad de la formación de los profesores está considerablemente asociada a la calidad de quien la dirige, especialmente de los formadores. Alrededor de una tercera parte de los formadores de la muestra tienen esta noción en un sentido positivo, es decir que valoran en primera instancia el trabajo y el empeño de los estudiantes. Pero también es el mayor porcentaje de formadores, quienes en un sentido negativo dejan ese peso en sus alumnos de quienes dicen les hace falta tener más compromiso y madurar, que les hace falta iniciativa y razonamiento y no tienen hábitos de estudio.

En segundo lugar, los formadores asumen su responsabilidad en las adquisiciones de sus estudiantes o en la falta de estos, ya que tanto en la vertiente favorable como en la desfavorable, señalan que se deben a los profesores y sus características, los aprendizajes, las competencias y las concepciones de los estudiantes.

En un sentido facilitador, los formadores ven en las instalaciones y en las condiciones materiales del programa de que dispone su institución, la tercera razón de influencia. Si a estas se le agregan factores como el plan de estudios y la gestión del programa, se concibe entonces que los factores institucionales son generadores de primer orden en la socialización profesional de los estudiantes junto con los formadores. Pero a su vez los formadores reconocen con sus respuestas la dialéctica de este proceso, dado que

para ellos los estudiantes tienen el poder de aceptar o de rechazar con sus disposiciones, sus actitudes y sus expectativas, lo que los formadores proponen como lo que se debe aprender.

Sin embargo por otra parte, muy pocos formadores identifican en las experiencias anteriores positivas o negativas (experiencias deportivas, concepciones previas y formación anterior) una posible fuente de influencia. Estos resultados están en la misma dirección de los reportados por Sá (2007). Es decir que los formadores en general, no reconocen que la fuerza de las vivencias previas, de las creencias con las que sus estudiantes llegan al programa, puedan ser las posibles causantes de la forma en la que encararán su formación universitaria. Este dato tiene repercusiones prácticas, o debería tenerlas, dado que como se ha señalado reiteradamente en el capítulo de la revisión de la literatura, las creencias con las que los estudiantes llegan a un programa formativo, pueden actuar como un filtro sobre los mensajes que los formadores les envían (Richards, Templin y Graber, 2014). En esto radica la importancia de conocer cómo llegan y qué traen consigo los estudiantes respecto a la disciplina y a la profesión. En esta parte del trabajo cabe mencionar que la entrevista efectuada a los directores/coordinadores de los programas participantes en el estudio, los responsables corroboran que no se evalúan las concepciones de EF y de profesor que los estudiantes presentan al inicio de sus estudios. Los programas universitarios en México que forman profesores de EF, al poner escasa vigilancia y no evaluar las creencias con las que los estudiantes de primer ingreso llegan a sus aulas, están dejando pasar una oportunidad para conocerlas y dirigir sus esfuerzos para tener una formación que impacte en estas y las altere en caso de ser necesario. Carreiro da Costa (1996), menciona que la poca atención dada a la biografía y a las expectativas anteriores de los estudiantes, puede comprometer decisivamente el deseo y el esfuerzo de los formadores en su intento por proporcionarles un proceso de formación inicial con impacto, con eficacia y con calidad.

Por otro lado, la influencia de otras personas significativas sigue siendo mínima, de acuerdo con las respuestas de los formadores y está en sintonía con lo que los estudiantes mencionan sobre las razones de ingreso a un programa formativo en EF.

Un dato que merece la atención es el porcentaje de formadores que no respondieron a la pregunta sobre los aspectos más relevantes que pueden influenciar ya sea favoreciendo (9.90% de los formadores) u obstaculizando (14.41%) la adquisición de las competencias

(los conocimientos, las actitudes, y el saber hacer) por parte de los estudiantes, durante los estudios de la licenciatura en Educación Física. ¿Será que estos formadores simplemente no desearon responder? ¿Será que no lo hicieron por desconocimiento? O ¿Será que no tuvieron la disposición para mencionaras los factores favorecedores? O ¿Será que realmente perciben que no hay en su institución desde su perspectiva, factores que obstaculicen las adquisiciones referidas?

Por otra parte, al solicitar a los formadores y a los estudiantes que señalaran los aspectos más influyentes y con mayor impacto en las concepciones, en los comportamientos y en las prácticas formativas que actualmente poseen sobre la EF y la profesión de profesor, se encontró lo siguiente. Casi el 22% de los formadores basaron sus respuestas sus propias características como personas y como profesionales de la educación superior. Además de destacar lo anterior, los formadores hacen referencia a factores del ejercicio actual de la profesión, es decir de las condiciones en las que ahora se encuentran y de las funciones que realizan (docencia, formación continua, investigación,), así como mencionan su experiencia profesional y su gusto por la práctica de las actividades físicas o la imagen de la profesión de profesor. Sin embargo es relevante el hecho de que las experiencias previas en los deportes, ya sea como entrenador o como practicante; así como las vivencias anteriores en la EF escolar, son apenas mencionadas, por lo que aparentemente no afectan sus concepciones profesionales actuales, lo que se interpreta como contrario a los datos referidos por McCullick (2001), pero que son coincidentes con los que reportó Sá (2007).

Por su parte los estudiantes, también refieren elementos de su formación actual, ya sea por la formación que adquieren, por el plan de estudios, por la influencia de sus formadores, por el periodo de prácticas docentes y por sus propias características y actitudes personales y las relaciones interpersonales. Esto significa, que al igual que sus formadores, no conceden mucha atención a las experiencias previas en la EF escolar y en la práctica deportiva. Por lo que puede pensarse que el programa formativo que se encuentra cursando, si ha tenido impacto en sus concepciones actuales. Ahora bien, si se cruzan los datos de los estudiantes con los de la variable previamente analizada, la que se refiere a las condiciones y a los factores positivos y negativos que los formadores creen que

pueden influenciar la adquisición de los conocimientos, de las competencias y de ciertas concepciones por parte de los estudiantes durante la licenciatura, resultan paradójicos y hasta contradictorios. Específicamente en lo que se refiere a la percepción que tienen los formadores sobre sus estudiantes y a la percepción que tienen estos sobre sí mismos. Mientras que los formadores atribuyen una gran responsabilidad a los estudiantes en el proceso de adquisición y desarrollo de conocimientos y competencias, tanto desde el punto de vista positivo, pero sobre todo desde la perspectiva negativa, los estudiantes consideran que llevan a cabo esfuerzos considerables para aprender y se valoran sus propias características como ligeramente más importantes que el impacto que pusieran ejercer en ellos sus formadores.

Una circunstancia común fue la no respuesta de los formadores (11.27%) y de los estudiantes (11.89%), tal como también ocurrió en el estudio de Sá (2007). Una posible explicación para este hecho es que los cuestionarios fueron considerados por ambos grupos, como extensos y que hubo necesidad de consumir mucho tiempo en su contestación. Dado que esta fue de las últimas cuestiones y se planteó como una pregunta abierta en ambos cuestionarios, llegaron a ella en promedio, después de 40 minutos de estar respondiendo y se decían cansados o que ya tenían que hacer otras actividades. Aunque también se puede interpretar que quienes no respondieron, actuaron de esa manera por no estar habituados a participar como sujetos en algún estudio, o bien porque anteriormente no habían reflexionado sobre el tema planteado en la pregunta y tampoco lo hicieron en el momento de la aplicación del cuestionario.

¿Qué finalidades deben orientar una licenciatura de formación de profesores de EF? Este pregunta fue planteada a través de cuestionarios, a los formadores y a los estudiantes, mientras que a los directores/coordinadores se les preguntó directamente en la entrevista. La respuesta más recurrente fue la que asevera que la formación profesional es la finalidad más importante, los formadores mencionan las competencias o los conocimientos que los futuros profesores deben adquirir durante sus estudios de licenciatura. Entre otros, aluden indicadores relativos a los conocimientos, a las competencias científicas y a los conocimientos de carácter pedagógico y/o didáctico. Además de que algunos formadores refieren indicadores sobre conocimientos de índole técnico deportivo, o de naturaleza

curricular; otros sobre los aspectos reflexivos e innovadores para los que se requiere formar a los futuros profesores. Asimismo mencionan competencias para el aprendizaje permanente y para la investigación.

Pero también se reconoce muy valioso el objetivo de lograr una formación de carácter más personal, así como de competencias sociales. De hecho esta finalidad la refieren los formadores a través de indicadores asociados a los rasgos de la personalidad y de las características personales, de las relaciones interpersonales y de carácter ético-moral que el futuro profesor debe adquirir durante su proceso de formación inicial. La formación específica para la docencia aunque en menor grado, también fue mencionada. La enumeración de las competencias agrupadas en la noción de formación en EF, no es de sorprender, ya que en mayor o en menor medida, los programas formativos intentan que la formación no sea unívoca, sino polivalente pero sin descuidar lo esencial. Y lo esencial para los formadores de este estudio, o al menos lo más referido, fueron las finalidades que tienen que ver como se dijo al principio, con la formación profesional y con la formación social. Los datos obtenidos en este estudio se encuentran en consonancia con los encontrados por Almeida (1997) y Sá (2007). Los programas formativos en EF deben buscar que sus estudiantes adquieran y desarrollen una variedad de competencias orientadas a la formación científica, tecnológica y técnica; además de una formación cultural y social acorde con la compleja realidad actual. Carreiro da Costa (1996), enfatiza en la importancia de que los programas formativos, deben tener la conciencia clara de que se están formando profesores.

Además, son enseñados conceptos clave, estrategias de formación y procedimientos coherentes con ellos proporcionando a los estudiantes un cuadro de referencia sobre lo que es aprender a enseñar en Educación Física”.

Dado que en diferentes estudios se ha documentado que tanto los formadores como los profesores otorgan diferentes grados de importancia a las áreas disciplinares del plan de estudios en la formación de profesores de EF, en este también se les confrontó sobre el tema. Para ello se les presentó a los formadores y a los estudiantes una escala tipo Likert, en la que ellos colocaron sus respuestas. Los formadores otorgaron a la dimensión práctica del currículo, especialmente las prácticas de enseñanza o prácticas docentes, la mayor

importancia. Existe en este resultado una falta de coherencia en las percepciones de los formadores, ya que cuando se les cuestionó sobre los aspectos que más influyeron y que mayor impacto tuvieron en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor, precisamente el aspecto del periodo de prácticas solo fue mencionado por 7 profesores (2.03%). Pero tampoco es coherente el resultado, al cruzar los datos con los factores positivos que pueden influenciar la adquisición de conocimientos y competencias en la licenciatura de EF por parte de sus estudiantes, ya que solo en el 1.44% de sus respuestas mencionan las prácticas pedagógicas. Por otro lado, esta misma situación paradójica fue reportada por Carvalho (2003) y por Sá (2007) en sus respectivos estudios.

Los estudiantes se manifestaron en el mismo tenor que sus formadores al acreditar que para ellos lo más importante dentro de la estructura curricular de su programa, lo son también las prácticas pedagógicas. Datos que asimismo van al encuentro de los presentados por Sá (2007). Ahora bien, cuando se comparan los datos de los propios estudiantes sobre los aspectos que más los influenciaron y que mayor impacto tuvieron en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor, las prácticas pedagógicas fueron señaladas en un porcentaje de 8.78%. Aunque se aprecia cierta contradicción, esta no es tan grande como en el caso de los formadores.

Siguiendo con otras áreas disciplinares, se registró una coincidencia más entre los formadores y los estudiantes, pues atribuyen a las ciencias de la educación y de la enseñanza, tal relevancia que las sitúan como la segunda área con mayor grado de importancia en la formación de profesores de EF. Lo que puede interpretarse como ordenado en dirección de la prácticas pedagógicas, mas en su dimensión conceptual. Los resultados aquí analizados no coinciden con los de Sá (2007).

Los formadores, en orden decreciente y considerado juntas las opciones totalmente importante y muy importante, han atribuido luego de las dos áreas mencionadas anteriormente, distintos grados de importancia al trabajo científico; a las ciencias biológicas y naturales; a las disciplinas prácticas y en última instancia a las ciencias sociales y humanidades. Entretanto los estudiantes hacen una consideración distinta, colocan las

disciplinas en el siguiente orden: ciencias biológicas y naturales; disciplinas prácticas; trabajo científico; y ciencias sociales y humanidades.

Es de subrayar la importancia que tanto los formadores como los estudiantes otorgan a casi todas las áreas disciplinares. Sin embargo también cabe matizar que ambos grupos catalogan a las ciencias sociales y las humanidades como el área con menor importancia en la estructura curricular. Probablemente esta área del currículo ha sido descuidada o subvalorada por las universidades que forman profesores de EF en México, o bien la manera en que estas son enseñadas provocan que se consideren como poco útiles en el ejercicio de docencia. Esta cuestión debería ser objeto de mayor reflexión y los programas formativos poner mayor atención, dado que estos siempre estarán pensados en gran medida para la solución a los problemas y a las necesidades sociales, y estas ciencias deberían ofrecer herramientas conceptuales que auxilien en la comprensión de los fenómenos que envuelven el ejercicio de la docencia y de los fenómenos sociales en general. Por otro lado, las disciplinas del área médica-biológica, han sido valoradas en gran medida por los estudiantes, seguramente dado el impulso que en las últimas décadas se ha dado a este tipo de saberes, tanto desde el discurso del rendimiento como desde el discurso de la salud. De hecho, once de las doce universidades que participaron en este estudio, sitúan a sus programas en el área de las ciencias de la salud, de acuerdo con la clasificación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, en tanto que sólo una institución enmarcó su programa en el área de las ciencias sociales y humanidades. Los formadores en cambio prefieren poner por encima de estas, al área disciplinar que se asocia con el trabajo científico. Probablemente esta tendencia fue marcada en primer lugar por los profesores que poseen un contrato a tiempo completo y que dentro de sus tareas universitarias no docentes, hacen investigaciones, tal como arrojaron los resultados del análisis por conglomerados (cluster analysis). En cuanto a las disciplinas prácticas, las que poseen un alto componente de actividad física y/o deportiva, es más valorada por los estudiantes que por los formadores y puede tener una explicación lógica: todos los estudiantes se encuentran en un programa formativo específico que utilizará este recurso para intervenir en su ejercicio profesional; mientras que hay un 33% de formadores que poseen una formación inicial distinta a EF y deportes.

Los directores/coordinadores de los programas formativos de las instituciones participantes, coinciden con los formadores y con los estudiantes en que el objetivo primordial de estos programas, es la formación de profesionales de calidad, que posean una serie de competencias y de saberes que les permitan tener a su vez un impacto favorable y duradero en las personas con quienes trabajen. Señalan también que es importante reconocer que aún la profesión está en una etapa de incipiente reconocimiento de la sociedad, y que debido a la cada vez más estrecha posibilidad de incorporarse a las escuelas públicas como profesor de EF, se debe ofrecer un perfil profesional de egreso amplio. Lo que por otra parte puede ser fuente de debilidad o de confusión tanto en las metas y en la coherencia conceptual de los formadores como en las concepciones y las futuras prácticas de los estudiantes.

Concepciones sobre la licenciatura en Educación Física de su institución

En un análisis de la opinión que los formadores y los estudiantes tienen sobre la licenciatura en la que desarrollan su actividad, enseñar y aprender, se desglosan algunas dimensiones que tendrán enseguida su discusión. Además de incluye la perspectiva de los directores/coordinadores de los programas.

En primer lugar la unidad conceptual hace referencia a los significados que se comparte sobre un fenómeno, un acontecimiento o un proceso. En este caso se refiere al hecho de tener ideas, concepciones, imágenes o disposiciones similares, sobre lo que es la EF, sobre lo que esta asignatura debe tener como finalidades en escuela, y sobre lo que es un buen profesor de EF. Carreiro da Costa (2005) menciona que en un programa formativo de calidad debe existir

“Unidad conceptual entre los formadores y una conciencia que se están formando profesores. El programa se organiza y se guía por referencia a concepciones claras y coherentes de escuela, Educación Física y de lo que es enseñar, proporcionando a los futuros profesores una idea compartida de creencias sobre lo que es ser un profesor de Educación Física” (p. 43).

Los formadores y los estudiantes que participaron en este estudio, tienen al respecto de esta cualidad, una opinión muy diversa. En términos globales, cerca del 30% tienen la convicción de que esto es más verdadero que falso, pero apenas el 18% cree que es totalmente verdadero; es decir que apenas el 48% de los formadores están convencidos de que se comparten significados formativos los colegas universitarios. Por su parte el 55% de los estudiantes de las universidades mexicanas perciben que entre sus profesores hay unidad de conceptos sobre la enseñanza de la EF en la escuela y la función del profesor. Por lo que existe acercamiento en las percepciones de uno y otro grupo, pero el panorama está polarizado, ya que las otras mitades tienen posiciones neutras o desfavorables al reconocimiento de la existencia de la mencionada unidad.

Mientras que a través del análisis por conglomerados (cluster analysis) se muestra una visión más analítica. Por ejemplo por institución, la que fue clasificada con el número 2, presenta el rasgo distintivo y que llama mucho la atención dentro de la totalidad de las universidades, porque sus formadores constituyen la cuarta parte del total de los formadores que tienen la convicción de que en su programa es totalmente verdadero que existe la unidad conceptual entre los profesores. Esto no deja de sorprender porque a su vez otro rasgo característico es que el 81% de sus formadores han hecho sus estudios de posgrado en una universidad distinta a la propia. Probablemente esas habilitaciones y el ambiente académico al que estuvieron y están ahora habituados, los lleve a discutir y a tomar consensos que no han logrado otros programas. Asimismo existen dos grupos de profesores que consideran que es más falso que verdadero que los formadores posean unidad conceptual: estos son los formadores jóvenes, quienes tienen entre 1 y 5 años de servicio en la universidad y el grupo de formadores del área disciplinar de las ciencias sociales, estos últimos además son los que más esfuerzo de formación poseen para lograr un grado académico mayor al que actualmente poseen. Sin embargo los más críticos sobre la existencia de la unidad conceptual, es el grupo conformado por aquellos a quienes no les gustó su formación inicial en EF, ya que opinan que es totalmente falso la existencia de la unidad entre el profesorado de su programa.

Si el análisis se hace a partir de los grupos de formadores que clasifican la calidad de los programas formativos, la percepción de la inexistencia o no de la unidad conceptual

entre el profesorado, es muy coherente con el nivel de calidad que otorgan a la formación de profesores de EF en las universidades públicas mexicanas. Además de que refuerza empíricamente la afirmación de Carreiro da Costa (2005). A saber, los formadores que valoran como muy buena la formación ofrecida por las universidades mexicanas, sostienen estar totalmente de acuerdo en que existe unidad conceptual. Quienes opinan que la formación es buena, dicen que es más verdadero que falso el tema de la unidad entre los formadores. Para los formadores a quienes resulta regular la calidad, es más falso que verdadero que exista unidad conceptual. Finalmente para quienes ven debilidad en los programas formativos de EF en México, la existencia de unidad conceptual es totalmente falsa.

Los estudiantes también presentan diferentes tendencias al respecto. En análisis por institución, la número 1 se caracteriza porque sus estudiantes están totalmente convencidos de que los formadores de su programa tienen una unidad conceptual. Los estudiantes de la institución 6 piensan que en el caso de sus formadores, es más falso que verdadero la existencia de dicha unidad. Pero los estudiantes de las instituciones 5 y 7 dicen que es totalmente falso que sus formadores posean unidad conceptual. Ahora que si el análisis se hace a partir del grado de satisfacción obtenida con sus estudios de licenciatura, aquellos estudiantes que se sintieron más satisfechos apoyan la idea de que es más verdadero que falso la existencia de unidad entre los formadores, mientras que los insatisfechos con la formación recibida, perciben como totalmente falso que exista tal unidad.

Los directivos de los programas al haber tenido la oportunidad de responder en la entrevista, más extensamente a esta cuestión, aportaron matices interesantes. Dado que en casi todos los programas de las universidades mexicanas, el plan de estudios tiene un perfil profesional de egreso amplio (es decir que no solo se ofrecen trayectorias formativas en EF) los directivos hacen sus precisiones al respecto.

Algunos directivos confían plenamente en la existencia de la unidad conceptual entre su profesorado, sin hacer distinciones o plantear situaciones que pudieran tender a la consideración de algún matiz. Al cuestionar a uno de ellos, respondió:

“Sí, yo te puedo decir que un 95% estamos con la misma intención, con la misma visión en cuando a la formación de nuestros estudiantes, compartimos

muchos de los docentes, no son el área de educación física, son psicólogos, enfermeros, médicos, pero básicamente la gran mayoría tiene ese concepto acerca del interés de nuestra profesión” (Directivo 7).

Sin embargo para otros directivos, la unidad conceptual se da solamente al interior de cada área disciplinar, pero entre los formadores de un área y de otra existen significativas discrepancias:

“Yo considero que todos los maestros que están afin a mi área de conocimiento si van a tener alguna noción similar al mío. He platicado con algunos maestros que su especialización ha sido de administración de la actividad física, he platicado con otro maestro que su especialidad es psicología del deporte y tienen un concepto totalmente diferente al mío” (Directivo 1).

El grado académico puede ser la lente desde la que se busca la unidad entre los docentes de un programa formativo.

“Muchos de ellos creo que tienen esa idea y la comparten conmigo, porque casi todos se han preparado, te puedo decir que en la facultad tenemos maestros, creo que todos somos maestros, excepto uno que es licenciado y uno que es empírico” (Directivo 6).

Es importante que quienes son los responsables académicos de algún programa formativo, reflexionen sobre las condiciones de su programa y lo que hace falta hacer. En este sentido hay quien identifica la necesidad de trabajar en la consecución de una meta común.

“...hemos visto que los maestros no coinciden con las definiciones de educación física que plasman para los alumnos ya que uno se va mucho al área biológica, otros al área didáctico pedagógica, y entonces estamos ya trabajando para que todos a su vez, los profesores coincidamos en alguna definición” (Directivo 7).

Para otros no existe la unidad conceptual desde el momento que consideran que la Educación Física no cuenta con su propio objeto:

“No, no hay claridad en cuanto al objeto de estudio de la educación física”
(Directivo 2).

Para algunos más, la unidad conceptual es una apariencia, es un fenómeno que solamente existe a nivel discursivo, teórico, pero que al tratar de concretizarla, esta desaparece.

“Si uno lo pregunta, lo pide, seguramente hay un porcentaje alto de coincidencia, creo que la diferencia se da en un momento dado en la manera como lo ejercemos en la práctica, lo que hacemos, que tan coherente, o que tan incoherente se es entre lo que se declara y lo que se hace. (Directivo 5).

Una mayor parte de los formadores (72%) y de los estudiantes (73%) ven en su programa formativo unas metas de formación explícitas en de la estructura del plan de estudios. Resultados coincidentes con los de Sá (2007). Al ser la mayoría de los integrantes ambos grupos quienes apuntan en la misma dirección, se infiere que este resultado corresponde con una realidad que ocurre en cada institución y que pudiera no existir mayor controversia al respecto. Por supuesto que la calidad de un programa formativo no se evalúa solo a partir de uno de sus constitutivos, pero resulta positivo que las comunidades universitarias identifiquen las características de los planes de estudios de los lugares donde trabajan y donde estudian. En la búsqueda de la calidad en los programas Carreiro da Costa (2005), menciona que los objetivos de formación deben estar bien explícitos y que las competencias terminales del programa de formación están claramente establecidas y divulgadas. Ahora que en un análisis más pormenorizado, se pueden hacer algunas consideraciones. En el análisis por conglomerados resaltaron tres grupos de estudiantes, por un lado se encuentran a aquellos que evaluaron como muy buena la EF que tuvieron durante sus etapas como alumno de educación básica y media, y que aseguran como totalmente verdadero que en los programas formativos ofrecidos por sus universidades, las metas de formación son explícitas. El grupo de estudiantes que mostró satisfacción con la

formación recibida en su licenciatura, se caracteriza entre otros factores, por opinar que en sus programas, es más verdadero que falso que se expliciten las metas buscadas. El último grupo que caracteriza por su posición respecto a las metas formativas, es el compuesto por aquellos a quienes no les gustó la licenciatura que cursaron y que aseguran que es totalmente falso que en su programa se hagan explícitas las metas formativas. Una interpretación de lo anteriormente presentado, es que debido a que los estudiantes advierten que el programa no hace claras sus metas, entonces lo señalan, o bien puede ocurrir al contrario, es decir que los estudiantes hacen sus afirmaciones a partir de un sentimiento global de satisfacción o insatisfacción respecto al programa y probablemente no hagan distinciones porque todo les gusta o les disgusta.

Casi tres cuartas partes de los formadores de la muestra están de acuerdo en que en su programa se da un énfasis en la vivencia práctica de las situaciones de formación. Lo anterior hace pensar en la formación de los futuros profesores de EF, la vivencia práctica es un medio valioso para la adquisición de las competencias relacionadas con la enseñanza de esta asignatura en el currículo escolar. Sin embargo a los estudiantes en general les parece que hace falta a los programas las hace falta trabajar más decididamente la dimensión práctica de curriculum, ya que dos terceras partes consideran que es más verdadera o totalmente verdadera. Mientras que los datos de los formadores son similares a los de Sá (2007), los de los estudiantes, no coinciden.

En una interpretación alternativa, algunos formadores pueden dar un sentido distinto al hecho de enfatizar la parte práctica de la formación, dado que al acentuar la dimensión práctica de la enseñanza superior en EF, se da una disminución consecuente en la dimensión teórica de la formación profesional, sobre todo debido a algunas condiciones normativas y de diseño curricular. Pudiera ser el caso por ejemplo de los formadores de la institución 6, quienes se caracterizan por responder de manera neutral, al afirmar que no es ni falso ni verdadero que su programa valore especialmente las situaciones prácticas. De hecho en esa institución, la forma que se tiene para asignar los créditos de las materias de su plan de estudios, valora en mayor medida (más créditos) las asignaturas teóricas que las prácticas, distinguen por tanto la teoría como superior a la práctica, lo que resulta en un contrasentido dado que en su plan de estudios y en su modelo académico establecen de

manera explícita que está basado en competencias profesionales. Sin embargo, esta situación de neutralidad asumida por los formadores, es vivida por sus estudiantes en un sentido desfavorable porque dicen que es más falso que verdadero que se dé el énfasis necesario a la dimensión práctica del curriculum.

Los estudiantes de la institución 3, como los de la institución 10, ratifican que es totalmente verdadero que en su programa se da énfasis a las prácticas de enseñanza. Mientras que los estudiantes de la institución 5, por otro lado caracterizados por ser además profesores de EF en primaria, señalan que es totalmente falso que se dé la importancia debida a las situaciones prácticas de enseñanza en la licenciatura que estudiaron.

Tres cuartas partes de la muestra de formadores opinan que la selección de las asignaturas del plan de estudios, se basó en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF. Por tanto, existe una coherencia entre las competencias que requieren el profesor de EF y las asignaturas del plan de estudios de los formativos. Sin embargo en esta afirmación hubo casi un 10% de profesores universitarios que eligieron la opción no sé, lo que pudiera significar que estos formadores no participaron (por la razón que sea) en el diseño o en el rediseño curricular del programa formativo en su institución. Los estudiantes por su parte son menos optimistas o más críticos en el tema Menos optimistas porque apenas el 57% considera que su programa toma en cuenta las competencias profesionales necesarias para enseñar EF, y más críticos porque puede indicar que los estudiantes, tienen la percepción de que en el plan de estudio de su programa, existen asignaturas que para ellos no tienen sentido que se impartan, precisamente porque desde su perspectiva no se consideraron las competencias que requieren para el ejercicio de la profesión docente.

Carreiro da Costa (2005) insiste en que un programa formativo de calidad es aquel que también pone “Énfasis en los conocimientos y procedimientos prácticos garantizando un isomorfismo en el aprendizaje de los contenidos y actividades a enseñar posteriormente” (p. 44).

Ocurre que aproximadamente la mitad de los formadores como de los estudiantes, comparten la idea de que es verdad que las competencias para ejercer su futura profesión son tomadas en cuenta para la selección y el diseño de los contenidos del plan de estudios

de su licenciatura. El único grupo que caracteriza como totalmente de acuerdo con la afirmación, es el compuesto por los estudiantes que se dicen satisfechos con la formación recibida. En tanto que otros se muestran más reservados y otros mencionan que no lo saben. Quienes dicen no saber (el 16%) puede ser que no está interesado en trabajar en la enseñanza de la EF escolar. Pero también el desinterés que pudieran mostrar con el argumento que el plan de estudios ya estaba cuando ellos ingresaron.

El énfasis en la adquisición, el dominio y el perfeccionamiento de las competencias docentes es reconocido como verdadero por los formadores y en menor medida por los estudiantes. Pero también los directores/coordinadores de los programas formativos de las instituciones participantes, coinciden con los formadores y con los estudiantes en que el objetivo primordial de estos programas, es la formación de profesionales de calidad, que posean una serie de competencias y de saberes que les permitan tener a su vez un impacto favorable y duradero en las personas con quienes trabajen. Carreiro da Costa (2007, p. 12) sostiene que, entre varias otras competencias tanto generales como específicas, el profesor de EF debe “poseer un vasto repertorio de habilidades técnicas de enseñanza”. Y estas deben ser proporcionadas en los programas formativos de EF de calidad (Napper-Owen, Marston, Volkinburg, Afeman y Brewer, 2008).

A la pregunta expresa dirigida a los formadores, en el sentido de si los estudiantes son de la idea de que el programa es muy teórico, los formadores en general no están de acuerdo que sea de esa manera, este resultado se puede entender como coherente con los resultados ya mostrados sobre el énfasis que se da a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza, por lo que una explicación puede ser que los formadores ven al programa como equilibrado en sus dimensiones teórico-prácticas. La visión de conjunto que tienen los estudiantes, en contraparte, es más diversificada incluyendo resultados polarizados en los que hay un porcentaje de estudiantes que señalan como totalmente verdadero que el programa es muy teórico, mientras que hay otro porcentaje casi igual de estudiantes, que opina que es totalmente falso. Un rasgo más de los programas formativos de calidad, identificado por Carreiro da Costa (2005), es que tienen el tiempo bien distribuido, es decir que “Existe un equilibrio entre el tiempo dedicado a contenidos teóricos, a la pedagogía, a los contenidos prácticos y a las experiencias de aprender a enseñar”. (p.44).

La evaluación inicial de las concepciones de los estudiantes es un componente importante de los programas de calidad. O'Sullivan (2005) asevera que en los debates y en las reflexiones acerca de la calidad en la formación docente no se pueden ignorar las voces de los futuros profesores. Pero también puntualiza que “lo que hacen los profesores con sus alumnos en clases, está influenciado por sus creencias acerca de múltiples aspectos del contexto educativo” (p. 151). Por otra parte, las creencias con las que los estudiantes llegan a un programa formativo, pueden actuar como un filtro sobre los mensajes que los formadores les envían (Richards, Templin y Graber, 2014). Es decir que las creencias pueden ser la diferencia entre una forma y otras de concebir la enseñanza, como el rol de profesor y pueden hacer la diferencia en la práctica pedagógica de los buenos profesores (Korthagen, 2004). De ahí la importancia de que en los programas formativos se valore este aspecto al inicio de la licenciatura. Cuando se les preguntó a los participantes de este estudio sobre si se hace una evaluación de las concepciones de EF y de profesor que los alumnos presentan al inicio del curso, las respuestas tanto de los formadores como de los estudiantes fueron diferentes en términos generales. Los estudiantes en un porcentaje aproximado al 50% dicen que si se evalúan sus concepciones, en tanto que los formadores lo reconocen en un 33% aproximadamente. Existen dos vías posibles para explicar estos datos: una de ellas tiene relación con que los formadores leen con mayor detenimiento las preguntas antes de responder, además de tener un mayor conocimiento del proceso educativo en su programa; y la segunda se pudiera deber a que al inicio de alguna de las asignaturas del primer año, de los estudios, algunos profesores intentan conocer estos datos, pero no como un actividad sistemática del programa, sino como diagnóstico para la asignatura específica, lo que de cualquier manera es positivo. Sin embargo cuando se realizó la entrevista a cada uno de los directores/coordinadores de los programas formativos, estos informaron que realmente no se hace una evaluación de esta naturaleza.

Un rasgo más de los programas formativos de calidad referido por Carreiro de Costa (2005) es la “Creación de redes internas y externas entre formadores, profesores de Educación Física y Escuelas en que la calidad de la enseñanza es reconocida” (p.44). Además del periodo de prácticas pedagógicas, estas redes pudieran utilizarse para la realización del periodo de inducción, o de acompañamiento, una vez que los profesores nuevos se encuentran en servicio. Tal como se expuso en el apartado de revisión de la

literatura, existen variados factores que afectan la socialización de los profesores de EF en servicio. Estos factores son: la necesidad de sentirse aceptado, la marginación, el aislamiento, el conflicto de rol, choque con la realidad, de lavado, y la carga de trabajo, son factores que afectan a la socialización organizacional. Stokking, Leenders, Jong, y Tartwijk (2003), consideran que el choque con la realidad y el desgaste de los docentes se puede reducir a través de la asistencia y la tutoría durante el periodo de inducción. Por las anteriores consideraciones, fue que se les cuestionó a los formadores y a los estudiantes si en su licenciatura existe un programa de apoyo y de acompañamiento al egreso de la licenciatura y al inicio de la vida laboral.

Casi el 40% de los formadores dice que sí existe un programa de apoyo a sus egresados el 38.61%; mientras que alrededor del 10% dice no saber que exista ese programa. En tanto que para el 25% de los estudiantes, el programa existe y el 22% contestó que no sabe.

Al plantear la misma pregunta en la entrevista a los directores/coordinadores, estos en su totalidad reconocieron que no existe un programa con dichas características. Por otro lado, existe la certeza de la carencia de programas del tipo de los que se mencionan en el factor analizado, en las universidades mexicanas. La certeza se basa en el hecho de que los programas educativos están integrados en una asociación de carácter nacional, la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF), y por la posibilidad de conocer de cerca a cada uno de los directores o los coordinadores de dichos programas; aunado lo anterior al conocimiento de la estructura curricular de todas las licenciaturas participantes en el estudio, por la realización de los trabajos de armonización de los planes de estudio en el país.

Los datos son opuestos al estudio de Sá (2007), quien encontró una que una abrumadora mayoría de los formadores y de los estudiantes, categóricamente niegan la existencia de esos inducción en los programas portugueses. Por lo que una posible explicación de las repuestas de quienes en el presente estudio dicen que sí existe un programa, es que se haya entendido como los apoyos que se dan a los estudiantes para incorporarse el mercado laboral, o las invitaciones que les hacen a participar ya sea en las

acciones de formación permanente, en las organizaciones gremiales, en los estudios de seguimiento y de satisfacción de egresados, entre otros.

Aspectos positivos y negativos que destacan de la licenciatura

La gran mayoría de los estudiantes tienen una apreciación muy elevada de los estudios de licenciatura que cursó. El 91.43% se siente satisfecho en general con la formación recibida, mientras que el 5.07% no lo está y el 3.5% no respondió. Esta tendencia en los datos es muy coincidente el estudio de Sá (2007).

En un afán por conocer con mayor detalle las percepciones de los estudiantes sobre la licenciatura que cursaron, se les pidió que señalaran los aspectos positivos y negativos más destacados. Así fue que en primer lugar reconocen en el plan de estudios el aspecto más destacado en su vertiente positiva, de este componente mencionan sobre todo que les gustó por su amplitud y por el tipo de materias y el aprendizaje que se obtiene, sobre todo valoran mucho las asignaturas prácticas, así como el periodo de prácticas pedagógicas. Los formadores (en este caso solo se pidió que respondieran los que tienen la formación inicial en EF), como se presentó anteriormente, también señalan al plan de estudios como el factor positivo más destacado, aunque con menor énfasis que los estudiantes.

En menor proporción, los estudiantes se mostraron satisfechos por los profesores que tuvieron, y con esto fortalece los resultados encontrados por Sá (1994 y 2007). En tanto que los formadores destacan la formación y los conocimientos, antes que a los profesores que tuvieron en la licenciatura, por lo que es este aspecto no coinciden con sus estudiantes.

Por otro lado, en el análisis por conglomerados se encontró que los formadores a quienes les gustó la formación recibida en su licenciatura, poseen como perfil de grupo una serie de rasgos que los caracterizan: enseñaron EF antes de concluir sus estudios formales, han sido entrenadores deportivos en algún momento de su vida; consideran que fueron buenos alumnos en EF en la escuela básica y/o media y como alumnos de educación básica y media valoran la asignatura de EF que tuvieron, como buena; tienen una imagen de sí mismos como buenos estudiantes en sus estudios de la licenciatura en EF; valoran como

totalmente importantes las asignaturas del área disciplinar de las ciencias de la educación y de la enseñanza en la formación de profesores de EF.

Los estudiantes satisfechos con la formación recibida, por otro lado, presentan los siguientes rasgos como grupo: opinan que es más verdadero que falso que en su plan de estudios se expliciten las metas de formación y que exista una gran unidad conceptual entre sus profesores; valoraran como totalmente importantes en la formación de los profesores de EF, las ciencias de la educación y de la enseñanza y las prácticas de enseñanza.

Por su parte los estudiantes insatisfechos con la formación recibida, mencionan aspectos que fueron agrupados en siete categorías, pero es preocupante que la categoría hacia la que muestran mayor insatisfacción es la de los profesores. Refieren de manera insistente la falta de conocimientos, de competencias didácticas y mencionan las actitudes desfavorables de los formadores hacia distintos elementos del proceso enseñanza aprendizaje y del entorno relacional. Dado que los formadores al ser cuestionados sobre el mismo tema y se les pidió que recordaran y señalaran los aspectos positivos y negativos que más los marcaron durante sus estudios de licenciatura, estos señalaron precisamente en primer lugar, las mismas causas de insatisfacción, es decir sus formadores. Es doblemente preocupante entonces porque la historia se está repitiendo, se está reproduciendo el mismo efecto de disconformidad por las mismas causas.

Aunque tanto las influencias positivas y negativas son multifactoriales como lo atestiguan los formadores y los estudiantes, es preciso que las instituciones de educación superior universitaria que ofrecen programas formativos en EF, valoren los resultados que aquí se exponen y se reflexione para procurar acciones de cambio con la clara intención de tratar de alcanzar los criterios que definen un programa de calidad, la literatura científica disponible así como las experiencias exitosas en otros contextos pueden ser de utilidad.

Sentimiento de preparación profesional. Casi al término de su licenciatura, la mayoría de los estudiantes (75%), tiene una percepción de sí mismos como preparados para ser profesores de EF. El dato es de resaltar, sobre todo por la imagen que tienen del programa en varias de sus dimensiones formativas, mismas que han sido mencionadas y

criticadas de manera puntual y en ocasiones en forma severa. Por esto, se les pidió que manifestaran las razones que atribuyen a su sentimiento de preparación. Los estudiantes en su gran mayoría argumentan estar bien preparados en primer lugar gracias a los conocimientos, a la formación y al plan de estudios que su programa les ofreció. Mencionan en mucha menor medida factores como las experiencias previas, su vocación, sus características como persona, las prácticas pedagógicas y la formación continua. Sería interesante por tanto, saber cómo es que los estudiantes sobreviven o sobrevivirán al choque con la realidad. Veenman (1984), en su estudio sobre los nuevos profesores y sus problemas percibidos, enfatizó en la definición de un estado de transición que podría ser dramático cuando el profesor concluye sus estudios y pasa a su primer empleo como profesor: el “choque con la realidad”. Stroot, Faucette, y Schwager (1993), señalan que el choque con la realidad, es uno de los factores que afectan la socialización organizacional, es decir el periodo del ejercicio de la profesión. Señalan además Stroot y Whipple (2003), que es más probable que el choque con la realidad ocurra cuando el programa formativo no enfrenta al estudiante de EF, con una visión adecuada del mundo real de la enseñanza.

Opinión sobre la formación de profesores de Educación Física en México

En términos globales, el 55% de los profesores universitarios tienden a considerar la formación de profesores de EF en las universidades mexicanas como buena o muy buena. Aunque existe un porcentaje del 40% que cree que la calidad de la formación ofrecida no es suficiente, por lo que la catalogan como regular o débil.

Con base en los resultados del análisis por conglomerados, los formadores que evalúan como buena y/o muy buena la formación universitaria en EF, se caracterizan por tener las siguientes percepciones: Confían que existe una unidad conceptual entre ellos; aseveran que las concepciones sobre lo que es la EF y la función de profesor, se evalúan a los estudiantes al inicio de la licenciatura; aseguran que en el diseño de los programas formativos, se consideraron las competencias que debe poseer el profesor de EF; también opinan que los programas enfatizan la adquisición por parte de los estudiantes, de las competencias docentes; y que asimismo se da énfasis a las prácticas de enseñanza.

En otra perspectiva de interpretación, la que se hizo mediante el análisis de contenido, los factores mencionados por los formadores fueron en realidad muy variables. Sin embargo el porcentaje más alto es el de aquellos que refieren indicadores de los esfuerzos y de los intentos que se han hecho para mejorar la formación de profesores de EF en México, pero sin señalar ningún aspecto concreto.

Además de esa opinión, mencionan que la estructura y organización al funcionamiento de las carreras de formación inicial de profesores de EF; principalmente en lo que respecta al plan de estudios y su perfil de egreso. Como ejemplo, mencionan que las licenciaturas están bien estructuradas en términos científicos y pedagógicos; que la preparación es equilibrada en todos los componentes de la formación; que los planes de estudio son pertinentes y adecuados, entre otros. Por otro lado, algunos formadores acuden a justificar la calidad de su programa a través del prestigio y la credibilidad de su universidad. Algunos formadores, quienes contestaron que la formación de profesores de EF de las universidades mexicanas es buena o muy buena, piensan sin embargo que existen aún muchas cosas por hacer. Estos formadores son de la opinión de deficiencias encontradas en la formación de profesores de educación física y apunta aspectos concretos para la mejoría, tales como la falta de infraestructura, que debería haber más investigación, o que los planes de estudios deben actualizarse, entre otros. Hay formadores que piensan que la diversidad y la cantidad de programas ofrecidos por las universidades, provoca un aumento en los factores comparativos y competitivos, así como un aumento de personas que se interesan en la investigación y en la mejora de la formación. La formación de los docentes también fue un factor que para muy pocos profesores universitarios, caracteriza la buena formación de profesores de EF en México.

En tanto que los formadores que son críticos sobre la calidad de los programas formativos se caracterizan por: tener de 1 a 5 años de servicio en la enseñanza universitaria; por solo ser profesores universitarios (no trabajan en la educación básica); por haber publicado artículos en los últimos tres años; porque aseguran que no existe unidad conceptual entre los formadores; porque no acreditan la existencia de un programa de apoyo y acompañamiento para los egresados de su programa.

En un análisis de contenido, aplicado a sus respuestas, se pudo hacer otra clasificación, Los formadores creen que la formación de profesores de EF en México, tiene una mala imagen, o la falta de profesionalismo, incluida su falta de formación.

Por otro lado señalan la falta de instalaciones deportivas, o el hecho de compartirlas con otras instancias, o su mal estado de conservación, así como en general la infraestructura deficiente.

Señalan otros que la formación de profesores de educación física en México es mala en un sentido general, sin especificar ningún aspecto sobre esta situación identificada por ellos. Refiere, los menos, indicadores relativos a la falta de formación académica o científica y falta calidad de los docentes que enseñan en las licenciaturas. Otras causas de que los programas sean de mala calidad para el resto de los formadores quienes opinaron en este sentido, son la diversidad y/o la cantidad de los programas.

Con la idea de triangular la información recabada sobre la percepción que la propia comunidad profesional tiene sobre la calidad de la formación que se ofrece en las universidades mexicanas, se interrogó a los directores/coordinadores al respecto. Únicamente tres de ellos convienen en que la formación ofrecida es muy buena, argumentan su posición en que cada vez se mejora, que los directivos están preocupados porque se ofrezca una buena formación, pero lo que hace falta es trabajar de manera conjunta, como país.

La mayoría de los directores/coordinadores tiene la convicción de que en México la formación universitaria en buena, fortaleciendo de esa manera la percepción que al menos la mitad de los formadores poseen. Los directores/coordinadores que son de esta opinión recurren también al trabajo constante y a los avances en las universidades, además de mencionar el posicionamiento profesional de sus egresados.

Solamente uno de los entrevistados clasifica la formación de profesores de EF en las universidades públicas de México como débil. Su principal argumento está basado en el tipo de estudiantes que llegan a los programas, porque dice que solamente les interesa jugar y hacer cosas prácticas.

La información aquí vertida da una idea de la complejidad del fenómeno y de la diversidad de puntos de vista. Parece que en la apreciación global, entre los formadores y los directores/coordinadores hay más coincidencias que desencuentros. Si se cruzan los datos con los analizados en otras partes de este estudio, por ejemplo se verá que desde la perspectiva internacional y reflejada en las publicaciones especializadas, es difícil asegurar que los programas de EF México, poseen la calidad percibida por los participantes. Es posible que algunos factores contribuyan en la creación de esa imagen, por ejemplo el hecho de que en pocos años, principalmente a partir de la década de 1990 se han creado la mayor parte de los programas analizados en este estudio. Otra posible explicación es que en el entorno nacional, principalmente a partir de mediados de la década de 2000, se ha difundido la cultura de la evaluación institucional, donde los programas del área de la EF han participado (de manera voluntaria) cada vez más, y las inversiones que se han hecho, principalmente en la construcción de edificios para la docencia y algunos espacios deportivos y laboratorios, deja la sensación de mejoría. Por otro lado se han incrementado la cantidad de eventos académicos del tipo de congresos, así como la movilidad académica y la consecución de grados académicos por parte de los formadores y de los egresados. Probablemente estos elementos sean altamente valorados debido a que en la mayoría de las instituciones hasta hace algunos años no se tenían.

Expectativas Profesionales de los Estudiantes

En el análisis de las razones mencionadas, un poco más de la cuarta parte de las respuestas de los estudiantes (27.91%) se encuentran asociadas a indicadores que pudieran interpretarse como una aspiración por la realización profesional y personal por la actividad a desempeñar. Por ejemplo se menciona el deseo de ser un buen profesional de la EF.

Se dieron respuestas de carácter muy general, es decir, en las que los estudiantes mencionan tener buenas expectativas sobre la profesión a desempeñar, pero no especifican en qué sentido 23.63%. Otro tipo de respuestas denotan una actitud optimista, una ilusión en el futuro respecto a su incorporación al mercado ocupacional y respecto a la profesión misma. Además de la profesión de profesor, existe una cantidad importante de estudiantes (11.81%), quienes confían en desempeñarse profesionalmente en alguna actividad no

vinculada con la enseñanza de la EF, es decir en actividades alternativas, como pudieran ser las de entrenador deportivo, la educación especial, la preparación física, la recreación, o la promoción de la actividad física relacionada con la salud, o bien en nuevas prácticas físicas y deportes emergentes.

En una interpretación global de las respuestas de los estudiantes se aprecia una actitud confiada sobre el desempeño futuro en la profesión, ya sea como profesor o en alguna otra área vinculada con la actividad física y el deporte. En tanto existe también, aunque en mucho menor medida, un porcentaje de estudiantes (5.82%) que vislumbra un panorama complicado, de preocupación y de pesimismo por la falta de empleo, principalmente por el conocimiento de la dificultad de insertarse laboralmente en la educación pública. Los resultados en esta parte de estudios son contrarios a los de Sá (2007), donde predomina la preocupación sobre las expectativas profesionales de los estudi

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este apartado se presentarán las principales conclusiones del estudio desarrollado, así como algunas recomendaciones para futuras investigaciones y para posibles consecuencias pedagógicas.

CONCLUSIONES

1. Aspectos biográficos

Sobre los aspectos biográficos a nivel profesional

- Más de la mitad de los formadores poseen el grado de maestría; un poco menos de la tercera parte cuenta apenas con grado de licenciatura, mientras que los doctores representan la minoría. Se destacan por una gran voluntad de mejoramiento para obtener el grado superior al que poseen. Un poco más de la mitad de los profesores poseen una formación inicial en Educación Física.
- La tercera parte de los formadores enseñan en asignaturas pertenecientes al área de las disciplinas prácticas. Estos poseen el menor grado académico de entre los profesores de la muestra.
- Representan un grupo heterogeneo, donde predominan los jóvenes con menos de 5 años de servicio en la enseñanza universitaria. Un elevado porcentaje tiene una contratación a tiempo parcial y solamente una tercera parte son profesores con una contratación a tiempo completo y un poco más de la mitad, trabaja además en la educación básica y/o media.

Sobre los aspectos biográficos relativos a los orígenes socioeducativos y socioprofesionales y de las experiencias anteriores y presentes en la EF y el deporte

- Una mayoría de formadores que estudiaron EF, tuvieron experiencias en la enseñanza de la EF y/o el deporte antes de terminar sus estudios de licenciatura. Más de la mitad tuvieron experiencias de enseñanza de EF en la escuela y una

tercera parte en el deporte, durante el tiempo que pasó desde la conclusión de su licenciatura y hasta convertirse en formadores de profesores.

- La tercera parte de los formadores mencionaron haber practicado algún deporte antes de concluir su licenciatura, y más de la mitad lo hicieron con la orientación de un entrenador.
- Prácticamente no existen diferencias en los niveles de escolaridad entre las madres y los padres de los estudiantes de la muestra. En promedio rebasan apenas la media nacional mexicana al 2010.
- Casi la mitad de los estudiantes han tenido experiencias de enseñanza en la EF o en el deporte antes de su ingreso a los estudios de licenciatura.
- El 75% de los estudiantes mencionaron haber practicado algún deporte antes de entrar a su licenciatura. Mientras que más de la mitad lo hizo en el contexto del deporte federado.

2. Concepciones sobre la actividad profesional

Sobre las percepciones sobre la EF en la educación básica y media

Autoconcepto como alumno

- La gran mayoría de los formadores y de los estudiantes se perciben (recuerdan) a sí mismos como buenos o muy buenos alumnos en la educación básica y media.
- Los formadores y los estudiantes se autopercebe como un alumno bueno o muy bueno en EF durante la educación básica o media.
- Los formadores no especialistas en EF se recuerdan a sí mismos como alumnos muy buenos en EF. Sin embargo estos formadores no eligieron estudiar una licenciatura en EF, así que aun siendo una fuerza socializadora importante, este factor de auto percibirse competentes, no fue determinante para ellos. Por lo que esto conduce a pensar en que las decisiones que orientan la elección de una carrera en EF, no son únicas o simples, sino que tiene que ver también con otros factores.

Evaluación de la EF en su etapa como alumnos

- Aproximadamente la mitad, tanto de los formadores como de los estudiantes recuerdan y clasifican la asignatura de EF que tuvieron en la educación básica y media en términos generales, como de mala calidad.
- A pesar de estos recuerdos más de una EF de poca calidad, los estudiantes optaron por ingresar a la licenciatura en EF. Por lo que pudiera pensarse que las motivaciones para elegir esta carrera profesional, se vinculan más con el gusto por la práctica de las actividades físicas y deportivas que la mayoría de ellos realizaba antes de su ingreso a la universidad. O bien al deseo de contribuir en el mejoramiento de esta asignatura escolar, o por interés o el gusto de estar relacionados y de trabajar con grupos de niños y de jóvenes.

Características de los profesores de EF que más los marcaron en la Educación básica y media

- Los formadores mencionaron en primer lugar que la personalidad y la actitud de los profesores, y la responsabilidad y el profesionalismo en segundo lugar, fueron los factores que más los marcaron positivamente.
- Las influencias negativas de los profesores de EF que los formadores retuvieron con mayor fuerza, fueron las asociadas a la falta de capacidades pedagógicas y científicas y en segundo lugar recuerdan aspectos negativos de las actitudes y de personalidad de sus profesores.
- Los estudiantes se sintieron marcados positivamente por las características asociadas a las competencias y al conocimiento de sus profesores. En tanto, retuvieron las características negativas asociadas a la personalidad y la actitud, así como las vinculadas con la capacidad científica y pedagógica y al clima de la clase.

Sobre las finalidades de la Educación Física

- Para los formadores, la principal finalidad de la educación física es promover el gusto por la práctica regular de las actividades físicas y asegurar la comprensión de su importancia como factor de salud.
- Con un grado de importancia similar, los formadores consideraron la finalidad de promover la formación de hábitos, actitudes y conocimientos relativos a la participación en las estructuras sociales en un contexto de valores morales y éticos.
- Asegurar el aprendizaje de actividades físicas y deportivas en sus dimensiones técnica, táctica y organizativa, que engloba los aprendizajes específicos de la EF, fue una de las finalidades menos priorizadas por los formadores.
- Los estudiantes valoran en primer lugar la finalidad vinculada al desarrollo motor y/o al desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas.
- La finalidad asociada a los beneficios de EF en la promoción de la salud, fue referida en segundo lugar.

Sobre el concepto de buen profesor de Educación Física

- Los formadores valoran como muy importantes o totalmente importantes las siguientes competencias que distinguen a un buen profesor de EF: Tener un profundo conocimiento científico y pedagógico; Tener y utilizar un amplio repertorio de habilidades de enseñanza; Conocer y utilizar estrategias de diferenciación y gestión de la heterogeneidad del grupo/ clase; Conocer y utilizar las nuevas tecnologías; Trabajar en equipo; Gestionar recursos materiales y humanos, elaborar y coordinar proyectos de desarrollo en el ámbito de la gestión escolar; Analizar su enseñanza y el resultado de su trabajo, promoviendo los cambios necesarios; Actuar de acuerdo con principios éticos y morales.
- De las anteriores, los formadores valoraron un poco más la referida la actuación profesional de acuerdo con principios éticos y morales, seguida de la competencia científica y pedagógica.

- Los estudiantes destacan la competencia científica y pedagógica, como la competencia más valorada que debe poseer el buen profesor de EF y la promoción de los efectos educativos generales como la segunda en importancia.
- Los directores y/o coordinadores de los Programas formativos de las universidades participantes, tienen una concepción del buen profesor que gira en torno a su papel, a sus conocimientos científicos, así como al conocimiento del entorno inmediato y del contexto y la realidad del país. También fueron señaladas cuestiones relativas a su aspecto físico y a su apariencia, del mismo modo que las sus actitudes hacia los alumnos y las actitudes favorables a la formación permanente. Pero el aspecto más mencionado por casi todos, fue que debe poseer competencias docentes.

Sobre el concepto de alumno con éxito en Educación Física

- Los formadores otorgan en conjunto, a los resultados del proceso formativo una gran importancia como indicador de éxito en esta asignatura escolar. Destacan primordialmente que un alumno con éxito es aquel que adquiere habilidades, conocimientos actitudes. Pero también mencionan el desarrollo de capacidades, los aprendizajes y el desarrollo motor específicamente, algunos efectos educativos generales, el logro de los objetivos planteados en la asignatura y la comprensión de los beneficios y del papel de la EF para el alumno.
- Los estudiantes también destacan al alumno con éxito en la EF, asociándolo a las características de participación en las clases; pero también es aquel que ha desarrollado su capacidades y ha adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos. Por lo que existen similitudes globales con los formadores.

3. Percepciones sobre la formación inicial de los profesores

Características de los profesores que más marcaron a los formadores en la educación superior

- Los formadores señalan los rasgos de la personalidad y las actitudes de sus antiguos profesores de universidad, como las características que más los marcaron, tanto desde el punto de vista positivo como negativo. En segundo lugar mencionan las competencias científicas y pedagógicas.

Motivos de ingreso a la licenciatura en EF

- Tanto los formadores (en este caso los formadores que estudiaron EF) como los estudiantes, manifiestan de manera preponderante el gusto y el interés por las actividades físicas y deportivas como la razón por la que decidieron ingresar en una licenciatura en Educación Física.
- las experiencias previas y el gusto por la práctica de actividades físicas y deportivas son un factor importante mencionado por los formadores para el ingreso a estos estudios. Mientras que el gusto por la enseñanza y de trabajar con niños y con jóvenes, es también un factor que mencionan en gran medida.
- La práctica deportiva anterior es el tercer factor más mencionado por ambos grupos como su motivo de ingreso en la licenciatura de EF.

Profesión deseada por los estudiantes y los motivos aducidos

- Un poco menos de la mitad de los estudiantes manifiesta su intención de dedicarse a la docencia de la Educación Física escolar, mientras que un poco más del 20% desea ser entrenador deportivo/preparador físico, y cerca del 10% intentará combinar ambas tareas profesionales.
- Otras salidas profesionales fueron mencionadas, pero con porcentajes muy bajos: gestor deportivo, recreación, animador, instructor, entrenador/monitor, Otras salidas con menos del 1%: educación especial y educación superior.
- Los motivos que señalan son, en primer lugar el gusto y el interés por la práctica deportiva y la EF. En segundo lugar, la oportunidad de trabajar con niños y con jóvenes. Luego: el gusto por enseñar y contribuir en la formación de los alumnos a través de la EF y del deporte.

Motivos de ingreso como profesores de Educación Superior

- En esta variable, se obtuvieron resultados muy diversos, pero el gusto por la enseñanza y por la formación, sigue siendo la razón más aducida por los formadores, independientemente de si cuentan con estudios específicos en EF.
- En segundo lugar, los formadores aducen motivos asociados al gusto, al placer o a la necesidad de contribuir en la mejora de la formación del profesorado; con la formación de profesores de educación física; o para mejorar área o la asignatura de Educación Física y todo lo que lo rodea; poder influir positivamente en una nueva generación de profesores; poder contribuir a la formación de buenos profesionales.

El concepto de buen profesor de educación superior/formador de profesores

- El concepto de buen profesor de educación superior que poseen los formadores, se encuentra bien afianzado en las características personales y sociales y en segundo lugar vinculan el concepto de buen formador de profesores con la posesión de una amplia formación y con la competencia científica y pedagógica.
- Por su parte los estudiantes tienen la versión opuesta, ya que el un poco más de la tercera parte, acredita que es la competencia y la formación científica y pedagógica la que avala su concepto de buen formador de profesores; y alrededor del 20% relaciona al buen formador con sus características de personalidad, sus actitudes y sus cualidades personales.

Percepción que se tiene de lo que es un estudiante con éxito en la educación superior

- Los formadores continúan valorando en primera instancia, la formación personal y el desarrollo de las actitudes de sus estudiantes; y luego la adquisición y el desarrollo de competencias y de conocimientos.

- Los estudiantes conciben el éxito en esa etapa, justamente como la adquisición y el desarrollo de competencias y de conocimientos, mientras que colocan en un segundo plano los rasgos de la personalidad y la actitud.

Condiciones y factores que los formadores que pueden influenciar la adquisición de los conocimientos, de las competencias y de las concepciones por parte de los estudiantes durante su licenciatura

- Alrededor de una tercera parte de los formadores tienen noción en un sentido positivo, que lo que permite las adquisiciones es el trabajo y el empeño de los estudiantes. Pero también es el mayor porcentaje de formadores, quienes en un sentido negativo dejan ese peso en sus alumnos de quienes dicen les hace falta tener más compromiso y madurar, que les hace falta iniciativa y razonamiento y no tienen hábitos de estudio.
- En segundo lugar, los formadores asumen su responsabilidad en las adquisiciones de sus estudiantes o en la falta de estos, ya que tanto en la vertiente favorable como en la desfavorable, señalan que se deben a los profesores y sus características, los aprendizajes, las competencias y las concepciones de los estudiantes.
- Sin embargo por otra parte, muy pocos formadores identifican en las experiencias anteriores positivas o negativas (experiencias deportivas, concepciones previas y formación anterior) una posible fuente de influencia.

Aspectos más influyentes y con mayor impacto en las concepciones, en los comportamientos y en las prácticas formativas que actualmente poseen sobre la EF y la profesión de profesor

- Casi el 22% de los formadores basaron sus respuestas sus propias características como personas y como profesionales de la educación superior.
- Además de destacar lo anterior, los formadores hacen referencia a factores del ejercicio actual de la profesión, es decir de las condiciones en las que ahora se

encuentran y de las funciones que realizan (docencia, formación continua, investigación,), así como mencionan su experiencia profesional y su gusto por la práctica de las actividades físicas o la imagen de la profesión de profesor.

- Las experiencias previas en los deportes, ya sea como entrenador o como practicante; así como las vivencias anteriores en la EF escolar, son apenas mencionadas, por lo que aparentemente no afectan sus concepciones profesionales actuales.
- Los estudiantes, también refieren elementos de su formación actual, ya sea por la formación que adquieren, por el plan de estudios, por la influencia de sus formadores, por el periodo de prácticas docentes y por sus propias características y actitudes personales y las relaciones interpersonales.
- Esto significa, que al igual que sus formadores, no conceden mucha atención a las experiencias previas en la EF escolar y en la práctica deportiva. Por lo que puede pensarse que el programa formativo que se encuentra cursando, si ha tenido impacto en sus concepciones actuales.
- Mientras que los formadores atribuyen una gran responsabilidad a los estudiantes en el proceso de adquisición y desarrollo de conocimientos y competencias, tanto desde el punto de vista positivo, pero sobre todo desde la perspectiva negativa, los estudiantes consideran que llevan a cabo esfuerzos considerables para aprender y se valoran sus propias características como ligeramente más importantes que el impacto que pusieran ejercer en ellos sus formadores.

Finalidades que deben orientar una licenciatura de formación de profesores de EF

- Para los formadores, las competencias y los conocimientos que los futuros profesores deben adquirir durante sus estudios de licenciatura son la principal finalidad. Pero también reconocen muy valioso el objetivo de lograr una formación de carácter más personal, así como de competencias sociales.

Grados de importancia a las áreas disciplinares del plan de estudios en la formación de profesores de EF

- Los formadores otorgaron a la dimensión práctica del currículo, especialmente las prácticas de enseñanza o prácticas docentes, la mayor importancia. Existe en este resultado una falta de coherencia en las percepciones de los formadores, ya que cuando se les cuestionó sobre los aspectos que más influyeron y que mayor impacto tuvieron en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor, precisamente el aspecto del periodo de prácticas fue escasamente mencionado.
- Pero tampoco es coherente el resultado, al cruzar los datos con los factores positivos que pueden influenciar la adquisición de conocimientos y competencias en la licenciatura de EF por parte de sus estudiantes, ya que solo en el 1.44% de sus respuestas mencionan las prácticas pedagógicas.
- Los estudiantes se manifestaron en el mismo tenor que sus formadores al acreditar que para ellos lo más importante dentro de la estructura curricular de su programa, lo son también las prácticas pedagógicas.
- Al comparar los datos de los propios estudiantes sobre los aspectos que más los influenciaron y que mayor impacto tuvieron en las concepciones, los comportamientos y las prácticas formativas sobre la EF y la profesión de profesor, las prácticas pedagógicas fueron señaladas en un porcentaje de 8.78%. Aunque se aprecia cierta contradicción, esta no es tan grande como en el caso de los formadores.
- Los formadores y los estudiantes, pues atribuyen a las ciencias de la educación y de la enseñanza, tal relevancia que las sitúan como la segunda área con mayor grado de importancia en la formación de profesores de EF.
- Es de subrayar la importancia que tanto los formadores como los estudiantes otorgan a casi todas las áreas disciplinares. Sin embargo también cabe matizar que ambos grupos catalogan a las ciencias sociales y las humanidades como el área con menor importancia en la estructura curricular.
- Los directores/coordinadores de los programas formativos de las instituciones participantes, coinciden con los formadores y con los estudiantes en que el objetivo

primordial de estos programas, es la formación de profesionales de calidad, que posean una serie de competencias y de saberes que les permitan tener a su vez un impacto favorable y duradero en las personas con quienes trabajen

Concepciones sobre la licenciatura en Educación Física de su institución

- Los formadores y los estudiantes tienen una percepción muy diversa respecto de si existe una unidad conceptual entre los formadore. En términos globales, cerca del 30% tienen la convicción de que esto es más verdadero que falso, pero apenas el 18% cree que es totalmente verdadero; es decir que apenas el 48% de los formadores están convencidos de que se comparten significados formativos los colegas universitarios.
- Sin embargo para otros directivos, la unidad conceptual se da solamente al interior de cada área disciplinar, pero entre los formadores de un área y de otra existen significativas discrepancias.
- La mayor parte de los formadores, así como de los estudiantes, ven en su programa formativo unas metas de formación explícitas en de la estructura del plan de estudios.
- Casi tres cuartas partes de los formadores de la muestra están de acuerdo en que en su programa se da un énfasis en la vivencia práctica de las situaciones de formación.
- Sin embargo a los estudiantes en general les parece que hace falta a los programas las hace falta trabajar más decididamente la dimensión práctica de curriculum.
- Tres cuartas partes de los formadores opinan que la selección de las asignaturas del plan de estudios, se basó en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en EF.
- Los estudiantes por su parte son menos optimistas o más críticos en el tema Menos optimistas porque apenas el 57% considera que su programa toma en cuenta las competencias profesionales necesarias para enseñar EF,
- Aproximadamente la mitad de los formadores como de los estudiantes, comparten la idea de que es verdad que las competencias para ejercer su futura profesión son

tomadas en cuenta para la selección y el diseño de los contenidos del plan de estudios de su licenciatura.

- El énfasis en la adquisición, el dominio y el perfeccionamiento de las competencias docentes es reconocido como verdadero por los formadores y en menor medida por los estudiantes.
- La mitad de los estudiantes dicen que si se evalúan sus concepciones antes de ingresar a la licenciatura, en tanto que solamente la tercera parte de los formadores lo reconocen.
- Un poco más de la tercera parte de los formadores reconoce la existencia de un programa de apoyo y de acompañamiento a sus egresados en el primer año del ejercicio profesional; mientras que alrededor del 10% dice no saber que exista ese programa. En tanto que para la cuarta parte de los estudiantes, el programa existe y el 22% no sabe si existe.

Sobre los aspectos positivos y negativos que destacan de la licenciatura

- La gran mayoría de los estudiantes tienen una apreciación muy elevada de los estudios de licenciatura que cursó. Se sienten satisfechos en general, con la formación recibida.
- Los estudiantes y los formadores reconocen en el plan de estudios en primer lugar, el aspecto más destacado en su vertiente positiva.
- En menor proporción, los estudiantes se mostraron satisfechos por los profesores que tuvieron en su licenciatura.
- Los formadores destacan la formación y los conocimientos, antes que a los profesores que tuvieron en la licenciatura, por lo que es este aspecto no coinciden con sus estudiantes.

Sentimiento de preparación profesional

- Tres cuartas partes de los estudiantes, tienen una percepción de sí mismos como preparados para ser profesores de EF. El dato es de resaltar, sobre todo por la

imagen que tienen del programa en varias de sus dimensiones formativas, mismas que han sido mencionadas y criticadas de manera puntual y en ocasiones en forma severa.

- Los estudiantes en su gran mayoría argumentan estar bien preparados, en primer lugar gracias a los conocimientos, a la formación y al plan de estudios que su programa les ofreció.

Opinión sobre la formación de profesores de Educación Física en México

- En términos globales, un poco más de la mitad de los profesores universitarios tienden a considerar la formación de profesores de EF en las universidades mexicanas como buena o muy buena. Aunque existe un porcentaje del 40% que cree que la calidad de la formación ofrecida no es suficiente, por lo que la catalogan como regular o débil.

RECOMENDACIONES

- Se sugiere la realización de estudios comparativos entre los formadores y los estudiantes de los programas universitarios con los de las escuelas Normales de Educación Física.
- Se sugiere la realización de estudios longitudinales con los formadores que se vayan integrando a las universidades, durante varias etapas de su desarrollo profesional.
- Sería muy valioso para incrementar los conocimientos sobre los profesores de EF egresados de las universidades mexicanas, llevar a cabo estudios de casos, centrados en la socialización organizacional.
- Valdría la pena considerar la realización de estudios de corte cualitativo con las autoridades de los organismos públicos, incluyendo las universitarias, para conocer sus percepciones sobre los temas estructurantes de la formación de profesores de EF y sobre el estatus de la profesión.
- Con base en los resultados que se obtuvieran de los diversos estudios, elaborar instrumentos que incorporando las diferencias culturales, pudieran convertirse en una versión reducida de los cuestionarios empleados en el presente estudio
- Dentro de las posibilidades organizativas y el apego irrestricto a la autonomía de las universidades que conforman la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF), se propone la revisión de los resultados de este estudio para dar pie a la reflexión y acciones conjuntas sobre las estrategias de mejoramiento que como país se pueden plantear, dadas las tendencias formativas y científicas internacionales y la realidad de la Educación Física en el país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, A. (2003). Las Escuelas Normales de México: el Contexto de la Formación Docente en Educación Física. En Eisenberg, R. (Coord.) *Corporeidad, Movimiento y Educación Física (Tomo II)*. Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE.
- Altbach, P. (2004). Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo. En Altbach, P. (Coord.) *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: UAM, pp. 13-42.
- Almeida, I. O. (1997). *Representações da Actividade Profissional em Formadores de Professores de Educação Física no Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Mestrado, F.M.H., U.T.L.
- Al-Rawahi, N. y Al-Yarabi, A. (2013). The Relationship between Attitudes toward Participation in Physical Activities and Motives for Choosing Teaching Physical Education as a Career. *International Journal of Instruction*, 6(2), 177 – 192. www.e-iji.net
- Álvarez, L. (1998). Justo Sierra y la Obra Educativa del Porfiriato 1901-1911. En Solana, F., Cardiel, R. Bolaños. *Historia de la Educación Pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica. Tercera Reimpresión.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa. Fundamentos y Metodología*. (Reimpresión). México D.F: Paidós.
- Arredondo, M. (2007). Formadores de Formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(33), 473-486.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La Educación Superior en el Siglo XXI, las Líneas Estratégicas de Desarrollo, una propuesta de la ANUIES*. México. www.anuies.mx.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2012). *Anuario estadístico 2012 – 2103*. México: ANUIES www.anuies.mx.
- Austin, A. (2002). Preparing the Next Generation of Faculty: Graduate School as Socialization to the Academic Career. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 94-122.
- Austin, A. y McDaniels, M. (2006). Preparing the Professoriate of the Future: Graduate Student Socialization for Faculty Roles. In J.C. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, 21, 397–456. Springer.
- Ávila, M. (2005). Las Prácticas Docentes de los Formadores de Profesores. *Educar*, 5, disponible en: <http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/05/5avila.html>
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.

- Bahneman, C. P. (1996). An analysis of the undergraduate physical education teacher certification requirements within institutions, which offer a doctoral degree in physical education. *The Physical Educator*, 53(4), 198-205.
- Banville, D. y Rikard, G.L. (2009) Teacher Induction—Implications for Physical Education Teacher Development and Retention. *Quest*, 61(2), 237-256.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal. 3a, edición.
- Barona, C. (2006). *Antecedentes y Formación de la Universidad Moderna y sus Repercusiones en la Educación Superior Mexicana*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Belka, D., Lawson, H. y Lipnichey S. (1991). An Exploratory Study of Undergraduate Recruitment into Several Major Programs at One University. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 286-306.
- Blankenship, B., y Coleman, M. (2009). An examination of "wash-out" and workplace conditions of beginning physical education teachers. *Physical Educator*, 66, 97-111.
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). *Metodología de la Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Alicante: Club Universitario.
- Bolin, F. S. (1990). Helping Student Teachers Think About Teaching: Another look at Lou. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 10-19.
- Borko, H., y Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518.
- Boyd, P., Harris, K., y Murray, J. (2007). *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in initial teacher education*. The Higher Education Academy/ESCalate
<http://www.cumbria.ac.uk/Public/Education/Documents/Research/ESCalateDocuments/GuidelinesInduction>
- Boyd, P. (2010) Academic Induction for Professional Educators: Supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. *International Journal for Academic Development*, 15(2), 155–165.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE) Publications.
- Bulca, Y., Sacli. F. y Kangalgil. (2012). Physical Education Teachers' Opinions of the Teacher Education Program. *Education and Science*, 37(165), 81 – 92.
- Bulger, S., Mohr, D, Carson, L, y Wiegand, R. (2001). Infusing Health-Related Physical Fitness in Physical Education Teacher Education. *Quest*, 53(4), 403-417.
- Bullough, R.V., y Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13–21. doi:10.3102/0013189X030003013

- Burlingame, M. (1972). Socialization Constructs and the Teaching of Teachers. *Quest*, 18(1), 40 – 56.
- Byra, M. y Goc Karp, G (2000). Data Collection Techniques Employed in Qualitative Research in Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(2), 246 – 266.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización y Investigación del Conocimiento Profesional de los Profesores. In I. Villar Ángulo (Org.). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Madrid: Ed. Marfil.
- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching; Students teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Camp, R.A., (2006). *Las élites del poder en México*. México, Siglo XXI Editores.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In *Formação de Professores em Educação Física em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*, Ed CDI, F.M.H. / U.T.L., Lisboa, 9 – 36.
- Carreiro da Costa, F. (2004). Physical Education Teacher Education (PETE) in Europe 7th Forum of ENSSEE – 26 – 29 September – Lausanne “Sport World and Academic World” - The Contribution of Physical Education.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Un Nuevo Profesionalismo para la Formación del Profesorado de Educación Física. In, M. A. González Valeiro, J. A. Sánchez Molina, y J. Gómez Varela (Eds.), *Preparación Profesional y Necesidades Sociales (Educación, Deporte, Ocio, Tercera Edad, Salud)* (pp. 41-48). La Coruña. INEF Galicia, Universidad da Coruña.
- Carreiro da Costa, F. (2007). *As Competências Profissionais dos Profissionais de Educação Física no Quadro do Processo de Harmonização Curricular. A Revalorização da Formação Inicial em Educação Física*. Conferencia impartida en el marco del Congreso Iberoamericano de Educación Física y Ciencias Aplicadas. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco, México.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Diniz, J., Pestana, C., y Piéron, M. (1995). Physical education and sport first and fifth years students' expectations of the future work activities. In, Claude Paré (Ed.), *Better Teaching? Think About It* (pp. 223-236). Trois Rivières: Université de Trois-Rivières.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L.M., Diniz, J.A. y Pestana, C. (1996c). As Expectativas de Exercício Profissional dos Alunos de um Curso que Habilita Para a Docência: A Formação (Não) Passa Por Aqui' In *Formação de Professores em Educação Física em Educação Física: Concepções, Investigação, Prática*, Lisboa: U.T.L., Edições F.M.H, 57 – 74.
- Carter, H. (1981). Teacher Educators: A Descriptive Study.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED223563.pdf>
- Carvalho, M. (2003). *Percepções de Formadores de Professores em Educação Física no Ensino Superior Universitário*. Dissertação de Mestrado, F.M.H., U.T.L.

- Casanova, H. y López, J. (2013). Educación Superior en México: Los Límites del Neoliberalismo (2000-2010). *Linhas Críticas*, 19(8), 109-128.
- Casey, A., y Fletcher, T. (2012). Trading places: from physical education teachers to teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 362-380.
- Chatoups, C., Zounhia, K., Hatziharistos, D. y Amoutzas, K. (2007). Background Profiles and Occupational Decision Factors: The Case of Greek Physical Education Students. *International Journal of Physical Education*, 44, 30 – 4.
- Cheng, M. H., y Pang, K. C. (1997). Teacher socialization: implications for the design and management of initial teacher education programs. *Education + Training*, 39(5), 195–204.
- Chickering, A. y Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal* 9 (2). Recuperado de <http://www.uis.edu/liberalstudies/students/documents/sevenprinciples.pdf>.
- Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching & Teacher Education*, 30, 74-83. doi:10.1016/j.tate.2012.11.001
- Christina, R.W. (1989). Whatever happened to applied research in motor learning? In Thomas, J., Nelson, J. & Silverman, S. (2010). *Research Methods in Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Chu, D. (1984). Teacher / Coach Orientation and Role Socialization: A Description and Explanation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(2) 3-8.
- Clausen, J. A. (1968). Recent Developments in Socialization Theory and Research. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 377, 139 – 155
- Clikeman, P. M., y Henning, S. L. (2000). The socialization of undergraduate accounting students. *Issues in Accounting Education*, 15(1), 117.
- Cook, T. y Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (Quinta edición) Madrid, España: Morata
- Crum, B. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339-356
- Cunha, A. (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.
- Curtner – Smith, M.D. (1996). The Impact of an Early Field Experiences on Preservice Physical Education Teachers' Conceptions of Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15 (2) 224 – 250.
- Curtner – Smith, M.D. (1997). The Impact of Biography, Teacher Education, and Organizational Socialization on the Perspectives and Practices of First – Year Physical Education Teachers: Case Studies of Recruits with Coaching Orientations. *Sport, Education and Society*, 2(1), 73 - 94.

- Curtner – Smith, M.D. (1999). The More Things Change the More Say the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75 – 94.
- Curtner – Smith, M.D. (2001). The Occupational Socialization of First – Year Physical Education Teacher with a Teaching Orientation. *Sport, Education and Society*, 6(1) 81 – 105.
- Curtner – Smith, M.D. y Sofo, S. (2004). Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multiactivity units. *Sport Education and Society*, 9(3), 47–377. doi:10.1080/13573320412331302430.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P., y Kinchin, G.D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers' interpretation and delivery of sport education. *Sport Education and Society*, 13(1), 97–117. doi:10.1080/13573320701780779
- Darling-Hammond. L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Washington: Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington. Recuperado de <http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8687/WK11March%2029%20Teachers/DarlingHammond%20Review%20essay%20on%20teacher%20quality%20and%20outcom>
- Dewar, A. y Lawson, H. (1984). The Subjective Warrant and Recruitment into Physical Education. *Quest*, 36(1), 15-25.
- Díaz Barriga, Á. (1999). “Contexto Nacional y Políticas Públicas para la Educación Superior en México, 1950-1995”. En Casanova, H. y Rodríguez G. *Universidad Contemporánea: política y gobierno*, Tomo II, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM/ Grupo editorial Porrúa, México.
- Dinkelman, T. (2002). *Towards a Theory of Teachers Becoming Teacher Educators*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association New Orleans, LA, April 1-5, 2002). <http://eric.ed.gov/?id=ED466468>
- Dodds, P., Placek, J., Doolittle, S., Pinkham, K., Ratliffe, T. y Portman, P. (1991). Teacher / Coach Recruits: Background Profiles, Occupational Decision Factors, and Comparisons with Recruits into Other Physical Education Occupations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 161-176.
- Doolittle, S., Dodds, P. y Placek, J. (1993). Persistence of Beliefs about Teaching during Formal Training of Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 355-365.
- Doyle, W. (1985). Learning to teach: An emerging direction in research on preservice education. *Journal of Teacher Education*, 36(1), 31-32.
- Ducharme, E.R. (1986). *Teacher Educators: What Do We Know?* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED279642.pdf>
- Ducharme, M. y Ducharme, E. R. (1996). A Study of Teacher Educators: Research from USA. *Journal of Education for Teaching*, 22(1), 57 – 70.

- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., y Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29–48. doi:10.1080/0013188032000086109.
- Escuela Superior de Educación Física (1982). Desarrollo Histórico de la Escuela de Formadores de Docentes en Educación Física. En Ferreiro (2006). *Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en México en el Siglo XX (1889-2000)*, Tomo I. México: Comité Olímpico Mexicano.
- Estévez, E., Martínez, J. y Belatrix, R. (2009). El Perfil docente del Académico de Tiempo completo Mexicano. Trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Ethell, R. y McMeniman, M. (2000). Unlocking the knowledge in action of an expert practitioner. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 87-101.
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. *Occasional Paper*, 64. The Institute for Research on Teaching. Michigan State University. <http://eric.ed.gov/>.
- Feiman - Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. doi:10.1111/0161-4681.00141.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn? *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Fenstermacher, G. (2002). A Commentary on Research that Serves Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 53(3), 242-247.
- Fernandez-Balboa, J. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 59-78.
- Ferreiro, A. (2006). *Desarrollo de la Educación Física y el Deporte en México en el Siglo XX (1889-2000)*, Tomo I. México: Comité Olímpico Mexicano.
- Finncane, M. y Algren, M.E. (1997). *A Pilot Study Investigation of the Socialization of Part – Time Faculty Members in Academic Settings*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424596.pdf>
- Fletcher, T. y Casey, A. (2014). The Challenges of Models-Based Practice in Physical Education Teacher Education: A Collaborative Self-Study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 403-421 doi.org/10.1123/jtpe.2013-0109.
- Flory, S. y McCaughtry, N. (2014). The Influences of Pre-Professional Socialization on Early Career Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education.*, 33(1), 93-111 doi.org/10.1123/jtpe.2013-0089.
- Folle, A.; Oliveira, G.; J, Boscatto., y Vieira, J. (2009). Construção da Carreira Docente em Educação Física: Escolhas, Trajetórias e Perspectivas. *Movimento* 5(1), 25-49.

- Fresán, M. y Taborga, H. (1999). *Tipología de las Instituciones de Educación Superior*, México: ANUIES.
- Fuentes, O. (1983). Las Épocas de la Universidad Mexicana. *Cuadernos Políticos*, 36, 47-55.
- Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v11n2/v11n2a8.pdf>
- Garbett, D. y Ovens, A. (2012). Being a Teacher Educator: Exploring Issues of Authenticity and Safety through Self-Study. *Australian Journal of Teacher Education*. 37(3), 43-56.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez G. A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. (Undécima edición) Madrid: Morata.
- Ginsburg, M., y Newman, K. (1985). Social inequalities, schooling, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36(2), 49-54.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.
- Goc Karp, G.; Williamson, K. y Shifflett, B. (1996). Physical Education Teacher Educators' Work Roles in Research and Doctoral – Granting Institutions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 251 – 265.
- Goe, L y Stickler, L. (2008). *Teacher Quality and Student Achievement: Making the Most recent Research*. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520769.pdf>
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Córdoba: Brujas.
- González Iturbe, A. (1986). *Introducción a las Técnicas de Investigación Pedagógica*. México D. F. Kapaluz Mexicana.
- Gore, J. (2005), Beyond our Differences. A Reassembling of What Matters in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(2) 124-135.
- Graber, K. (1990). What they see and what they do: Perceptions and expectations held by teacher educators. *Journal of teaching in Physical Education*. 10(1), 49-65.
- Graber, K. (1991). Studentship in Preservice Teacher Education: A Qualitative Study of Undergraduates in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 41-51.
- Graber, K. (1993). The Emergence of Faculty Consensus Concerning Teacher Education: The Socialization Process of Creating and Sustaining Faculty Agreement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 424-436.
- Graber, K. (1995). The Influence of Teacher Education Programs on the Beliefs of Student Teachers: General Pedagogical Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, and Teacher Education Course Work. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 157 – 178.

- Graber, K., Erwin, H., Woods, A., Rhoades, J., y Zhu, W. (2011). A National Profile of Teacher Education Faculty: The Construction of an Online Survey. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 15(4), 245–256.
- Graham, K. (1991). The Influence of Teacher Education on Preservice Development: Beyond a Custodial Orientation. *Quest*, 43(1), 1 – 19.
- Graham, K., Hohn, C., Werner, P., y Woods, A. (1993). Prospective PETE students, PETE student teachers, and clinical model teachers in a university teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(2), 161-179.
- Graham, K., French, K., y Woods, A. (1993). Observing and interpreting teaching-learning processes: Novice PETE students, experienced PETE students, and expert teacher educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(1), 46-61.
- Gratton, C. y Jones, I. (2004). *Research Methods for Sports Studies*. Routledge, London.
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones*. México: ANUIES.
- Grediaga, R.; Rodríguez, R. y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México: ANUIES.
- Grotjahn, R. (1991). The research programme subjective theories: A new approach in second language research. En Richards, A., Templin, T., & Graber, K. (2014). *The Socialization of Teachers in Physical Education: Review and Recommendations for Future Works*. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. doi.org/10.1123/kr.2013-0006
- Guardo, M. (2003) *La investigación Científica Aplicada al Deporte*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.
- Guarino, C.M., Santibanez, L., y Daley, G.A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. doi:10.3102/00346543076002173
- Hardy, C.A. (1999). Preservice Teachers' Perceptions of Learning to Teach in a Predominantly School – Based Teacher Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(2), 175 – 198.
- Hardy y Conway, (1978) Role theory: Perspectives for health professionals. In Barnaby, B. (1995) *Professional Socialization and Mentoring Relationships in Beginning Nursing Practice*. Doctoral Dissertation. College of Education and Human Services. University of North Florida.
- Hativa, N. (2000). Teacher Thinking, Beliefs, and Knowledge in Higher Education: An introduction. *International Science*, 28(5), 331 -334.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la Metodología de la Investigación Empírica. En las Ciencias del Deporte*. Barcelona: Paidotribo.

- Hernández, F., Maquilón, J. y García, M. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217015214002.pdf>
- Hetland, K. y Strand, B. (2012). A status report of PETE faculty in the Central District. *The Physical Educator*, 69(1), 36-51.
- Hutchinson, G. (1993). Prospective Teachers' Perspectives on Teaching Physical Education: An Interview Study on the Recruitment Phase of Teacher Socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(49), 344-354.
- Hutchinson, G. y Buschner, C. (1996). Delayed – Entry Undergraduates in Physical Education Teacher Education: Examining Life Experiences and Career Choice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(2), 205 – 223.
- Ibarra, E. (2001). *La Universidad en México Hoy: Gubernamentalidad y Modernización*, México, UNAM/UAM/UDUAL.
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática. (1995). *Clasificación Mexicana de Ocupaciones*. Vol II. INEGI. México.
- Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (2012). *La formación docente en México, 1822-2012 ¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos?* México: SNTE <http://www.snte.org.mx/assets/>
- Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. www.inegi.org.mx
- Jensen, G. y Schrader, A. (1965). Socialization. *Review of Educational Research*, 35, 201 - 208
- Goc Karp, G. y Williamson, K. (1993). PETE Faculty at Work: The Reciprocal Nature of Organizational Structures and Identity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 413-423.
- Kelchtermans, G., y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. doi:10.1016/S0742-051X(01)00053-1.
- Kent, R. (1999). Cambios Emergentes en las Universidades Públicas ante la Modernización de la Educación Superior. En Casanova, H., y Rodríguez G., *Universidad Contemporánea: política y gobierno*, Tomo II, México: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM/ Grupo editorial Porrúa.
- Kesebir, S., Uttal, D. y Gardner, W. (2010). Socialization: Insights from Social Cognition. *Social and Personality Psychology Compass* 4(2) 93–106.
- Knight, P. (2006). *El Profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Konukman, F., Agbuga, B., Erdogan, S., Zorba, E., y Demirhan, G. (2010). Teacher-coach role conflict in school-based physical education in USA: A literature review and suggestions for the future. *Biomedical Human Kinetics*, 2, 19–24. DOI: 10.2478/v10101-010-0005-y

- Korthagen, F. (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.
- Korthagen, F., Loughran, J., y Lunenberg, M. (2005) Teaching teachers – studies into the expertise of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 82–85.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Kwon, H., Pyun, D., y Kim, M. (2010). Perceived leadership behavior of physical education teacher-coaches: When they teach vs. when they coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 131–145.
- Kumar, M. (2014). A Comparative Study of Motives for Choosing Physical Education as a Profession among Students of Different Courses. *International Journal of Science and Research*, 3(10) 321-323 <http://www.ijsr.net/archive>
- Larson, A. (2005). Preservice Teachers' Field Experience Surprises: Some Things Never Change. *Physical Educator*; 62(3), 154-163.
- Lawson, H. (1983a). 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.
- Lawson, H. (1983b). Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education. Entry into Schools, Teachers' Role Orientations, and Longevity in Teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 3-15.
- Lawson, H. (1986). Occupational Socialization and the Design of Teacher Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 107-116.
- Lawson, H. (1988). Occupational Socialization, Cultural Studies, and the Physical Education Curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(5), 265-288.
- Lawson, H. (1991). Future research on physical education teacher education professors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 229–248.
- Lawson, H. (1991b). Three Perspectives on Induction and a Normative Order for Physical Education. *Quest*, 43(1), 20-36.
- Lawson, H. y Stroot, S. (1993). Footprints and Signposts: Perspectives on Socialization Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 437-446.
- Lee, H. M. y Curtner-Smith, M. D. (2011). Impact of Occupational Socialization on the Perspectives and Practices of Sport Pedagogy Doctoral Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(3), 296 – 313.
- Lunenberg, M. y Willemse, M. (2006). Research and Professional Development of Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 29(1), 81 – 98.

- Lunenberg, M., Korthagen, F., y Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teacher and Teacher Education*, 23(5), 586–601.
- Lux, K. M., y McCullick, B. A. (2011). How one exceptional teacher navigated her working environment as the teacher of a marginal subject? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 358-374.
- Lynn, S. K. (2002). The Winding Path: Understanding the Career Cycle of Teachers. *Clearing House*, 75(4), 179-182.
- McEvoya, E., Heikinaro-Johansson, P., y MacPhail, A. (2015). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society*. doi10.1080/13573322.2015.1075971
- MacPhail, A. (2014). Becoming a Teacher Educator: Legitimate Participation and the Reflexivity of Being Situated. In Ovens, A & Fletcher, T. (Eds) *Self-Study in Physical Education Teacher Education. Exploring the interplay of practice and scholarship*. Springer. DOI 10.1007/978-3-319-05663-0
- Martins, R. (1987). Science, Knowledge and Sport Psychology. *Sport Psychologist*, 1(1), 29 - 55.
- Matanin, M., y Collier, C. (2003). Longitudinal Analysis of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 153-168.
- Martínez del Olmo, F. (2002). *El Cuestionario. Un instrumento para la Investigación de las Ciencias Sociales*. Barcelona, España: Laertes Psicopedagogía.
- Martínez Rizo, F. (2000). La ANUIES y la Educación Superior Mexicana, 1950 - 2000. *Revista de la Educación Superior*, 29(116), 1-9.
- Martínez Rizo, F. (2001). Federalización y Subsistemas Estatales de Educación Superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), 425 – 453.
- McCoy, L. (2006). *Entering the Academy: Exploring the Socialization Experiences of African American Male Faculty*. Louisiana State University. Tesis doctoral. Disponible en http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-04052006-143046/unrestricted/McCoy_dis.pdf
- McCullick, B. (2001). Practitioners' Perspectives on Values, Knowledge, and Skills Needed by PETE Participants. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 35 - 56.
- McKay, J. Gore, J. y Kirk, D. (1990). Beyond the Limits of Technocratic Physical Education. *Quest* 42(1), 52-76.
- McMahon, E. y MacPhail, A. (2007). Learning to Teach Sport Education: The Experiences of a Pre-service Teacher. *European Physical Education Review*. 13(2), 229–246 DOI: 10.1177/1356336X07076878
- Melnychuk, N., Robinson, D. B., Lu, C., Chorney, D., y Randall, L. (2011). Physical education teacher education (PETE) in Canada. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 148 - 168.

- Mendoza, J. (2010). Tres Décadas de Financiamiento de la Educación Superior. En Arnaut, A, & Giourgoli, S. *Los Grandes Problemas de México* (v. VII Educación), México: El Colegio de México.
- Mertz, N. T., y McNeely, S. R. (1992). *Pre-existing teaching constructs: How students “see” teaching prior to training*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED346075.pdf>
- Metzler, M. y Freedman, M. (1985). Here´s Looking at you, PETE: A Profile of Physical Education Teacher Education Faculty. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(2), 123 – 133.
- Minayo, M. Gonçalves, S., y Ramos, E. (2005). *Evaluación por Triangulación de Métodos. Abordaje de Programas Sociales*. Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Mitchell, M., Doolittle, S., y Schwager, S. (2005). The Influence of Experience on Pre-service Teachers' Perceptions of Good and Bad Aspects of a Lesson. *Physical Educator*, 62(2), 66-75.
- Mitchell, M. (2006). The Physical Education Teacher Education Faculty Shortage. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(3), 3-5.
- Monsiváis, C. (2004). Cuatro Versiones de Autonomía Universitaria. *Letras Libres*, 47 – 52.
- Moore, A. (2004). *The Good Teacher. Dominant discourses in Teaching and Teacher Education*. RoutledgeFalmer: New York.
- Moreno-Murcia, J., Joseph, P. y Huéscar, E. (2013). Cómo Aumentar la Motivación Intrínseca en las Clases de Educación Física. *E-motion. Revista de Educación, Motricidad e Investigación*. 1, 30-39.
- Morgan, P. y Hansen, V. (2008). The relationship between PE biographies and PE teaching practices of classroom teachers. *Sport, Education and Society*. 13(4), 373-391.
- Murray, J. y Male T. (2005) Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125–142.
- Napper-Owen, G., Marston, R., Volkinburg, Pat., Afeman, H., y Brewer, J. (2088). What Constitutes a Highly Qualified Physical Education Teacher? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; 79(8), 26 - 30
- O´Bryant, C.P., O´Sullivan, M. y Raudensky, J. (2000). Socialization of Prospective Physical Education Teachers: The Story of New Blood. *Sport, Education and Society*, 5(2), 177 – 193.
- O´Leary, N. (2012). *The influence of occupational socialization on Physical Education teachers’ interpretation and delivery of Teaching Games for Understanding*. Doctoral thesis. University of Bath.
- Ordorika, I. (2006). Educación Superior y Globalización: Las Universidades Públicas frente a una Nueva Hegemonía. *Andamios*. 3(5), 31 – 47.

- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789243599977_spa.pdf?ua=1
- O'Sullivan, M. y Tsaugaridou, N. (1992). What Undergraduate Physical Education Majors Learn During a Field Experience. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(4), 381 – 392.
- O'Sullivan, M. (1989). Failing gym is like failing lunch or recess: Two beginning teachers' struggle for legitimacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8(3), 227–242.
- O'Sullivan, M. (2005). Beliefs of Teachers and Teacher Candidates: Implications for Teacher Education. In Carreiro da Costa, F., Cloes, M., y González, M. *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 149 – 164.
- O'Sullivan, M. (2007). Research Quality in Physical Education and Sport Pedagogy. *Sport, Education and Society*, 12(3), 245-260.
- O'Sullivan, M. MacPhail, A. y Tannehill, D. (2009). A career in teaching: decisions of the heart rather than the head', *Irish Educational Studies*, 28(2), 177 — 191
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. y Memiş, A. (2010). Factors affecting pre-service teachers' choice of teaching as a profession. *Elementary Education Online*, 9(3), 910-921, Disponible en <http://ilkogretim-online.org.tr/>
- Padilla, L. (2007). La Socialización del Personal Académico. Fortaleciendo la Profesión Académica en México. *Revista de la Educación Superior*. 2(14), 87 – 100.
- Padua, J. (1987) *Técnicas de Investigación Aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307 – 332.
- Papanastasiou, C. y Papanastasiou, E. (1997). Factors that Influence Students to Become Teachers. *Education Research and Evaluation*, 3(4), 305 – 316.
- Parker, M., Sutherland, S., Sinclair, C., y Ward, P. (2011). Not surprised, but concerned: The professoriate's reaction to PETE doctoral education in the United States. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(2), 157–177.
- Pérez Gómez, A. (2002) Comprender la Enseñanza en la Escuela. Modelos Metodológicos de Investigación Educativa. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid, España: Morata. (pp. 115 – 136).
- Pérez, Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Pérez, Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. II. Técnicas y Análisis de Datos. Madrid: La Muralla

- Perry, C., y Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice Journal*, 2(1), 41-52
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, Metodología y Técnicas del Análisis de Contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Placek, J., y Silverman, S. (1983). Early field teaching requirements in undergraduate physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2(3), 48-54.
- Pooley, J. (1971). *The Professional Socialization of Physical Education Student in the United States and England*. Doctoral Thesis. University of Wisconsin.
- Pooley, J. (1972). Professional Socialization: A Model of the Pre - Training Phase Applicable to Physical Education Students. *Quest*, 18(1), 57-68.
- Pooley, J. (1975). The Professional Socialization of Physical Education Student in the United States and England. *International Review for the Sociology of Sport* 10(3-4), 97 – 107.
- Porter, A., y Brophy, J. (1988). Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the Work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 5(8), 74-85.
- Richards, K. A. y Templin, T. (2011). The influence of a state mandated induction assistance program on the socialization of a beginning physical education teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 340-357.
- Richards K.A, Templin, T. y Gaudreault, K. L. (2013). Understanding the Realities of School Life: Recommendations for the Preparation of Physical Education Teachers, *Quest*, 65(4), 442-457, DOI: 10.1080/00336297.2013.804850
- Richards, A., Templin, T., y Graber, K. (2014). The Socialization of Teachers in Physical Education: Review and Recommendations for Future Works. *Kinesiology Review*, 3(2), 113-134. doi.org/10.1123/kr.2013-0006.
- Rich, E. (2004). Exploring teachers' biographies and perceptions of girls' participation in physical education. *European Physical Education Review*. 10(2) 215-240 doi: 10.1177/1356336x04044073.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
- Rodríguez, M. y Estrada, A. (2011). Las Universidades Públicas Mexicanas Bajo la Mira. *Revista de la Educación Superior*, 60(157), 211-218.
- Rodríguez, R. (2000). La Reforma de la Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(1), 68-86. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/155/15502105.pdf>
- Rodríguez, R. y Casanova, H. (2005). Modernización Incierta. Un Balance de las Políticas de Educación Superior en México. *Perfiles Educativos*, 25(107), 40-46.

- Ronspies, S. (2011). Who wants to be a Physical Education Teacher? A Case Study of a Non-traditional Undergraduate Student in a Physical Education Teacher Education Program. *The Qualitative Report*, 16, 6 1669-1687 <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR16-6/ronspsies.pdf>
- Rubio, J. (Coord) (2006). *La Política Educativa y la Educación Superior en México. 1995-2006: Un balance*. México: FCE, SEP.
- Sá, C. (1994). *Representações da Actividade Profissional em Estudantes de Educação Física do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Mestrado, F.M.H., U.T.L.
- Sá, C (2007). *Socialização Profissional em Educação Física. Percepções de Formadores e Estudantes do Ensino Superior Politécnico*. Dissertação de Doutoramento, F.M.H., U.T.L.
- Sánchez, M. (2001). La orientación universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 39 – 61.
- Savín, M. A. (2003). *Escuelas Normales: Propuestas para la Reforma Integral*. Cuadernos de discusión, 13. México: Secretaría de Educación Pública
- Schempp, P. (1985). Becoming a Better Teacher: An Analyses of the Student Teaching Experience. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4(3), 158-166.
- Schempp, P. (1987). The beliefs of student teachers regarding student decision making in physical education. *International Journal of Physical Education*, 24, 31-34.
- Schempp, P. y Graber, K. (1992). Teacher Socialization from a Dialectical Perspective: Pretraining through Induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(4), 329-348.
- Schempp, P., Sparkes, A. y Templin, T. (1993). The Micropolitics of Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 30(3), 447 – 472.
- SEP. (2003). Informe Nacional sobre la Educación Superior en México. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP. (2002). Licenciatura en Educación Física. Plan de estudios 2002. Secretaría de Educación Pública. México.
- SEP. (2011). Plan y programas de estudio para la Educación Básica en México. Secretaría de Educación Pública. México
- Smagorinsky, P., Lakly, A., y Johnson, T. S. (2002). Acquiescence, accommodation, and resistance in learning to teach within a prescribed curriculum. *English Education*, 34(3), 187-213.
- Smyth, D.M. (1995). First – Year Physical Education Teachers’ Perceptions of Their Workplace. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 198 – 214.
- Smith, T.M., y Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. doi:10.3102/00028312041003681.

- Soares, S., y Cunha, M. (2010). *Formação do Professor: a Docência Universitária em busca de Legitimidade*. Salvador: EDUFBA. <http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>
- Solana, F. (Comp) (2007). *Educación. Visiones y Revisiones*. México: Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo/Siglo XXI Editores.
- Solmon, M., Worthy, T., Lee, A. y Carter, J. (1990). Teacher Role Identity of Student Teachers in Physical Education: An Interactive Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(2), 188-209.
- Solmon, M., Worthy, T. y Carter, J. (1993). The Interaction of School Context and Role Identity of First – Year Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 313 – 328.
- Sotelo, J. (1998). La Educación Socialista. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños. *Historia de la Educación Pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica. Tercera Reimpresión.
- Sparkes, A.; Templin, T. y Schempp, P. (1993). Exploring Dimensions of Marginality: Reflecting on the Life Histories of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 386 – 398.
- Spittle, M., Jackson, K., y Casey, M. (2009). Applying self-determination theory to understanding the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25, 190–197. doi:10.1016/j.tate.2008.07.005
- Stokking, K., Leenders, F., Jong, J.D., y Tartwijk, J.V. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350. doi:10.1080/0261976032000128175
- Stran, M., y Curtner-Smith, M.D. (2009). Influence of occupational socialization on two preservice teachers' interpretation and delivery of the sport education model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(1), 38–53.
- Stroot, S., Faucette, N. y Schwager, S. (1993). In the Beginning: The Induction of Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 375-385.
- Stroot, S. y Williamson, K. (1993). Issues and Themes of Socialization into Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), 337-343.
- Stroot, S., Collier, C., O'Sullivan, y England, K. (1994). Contextual hoops and hurdles: Workplace conditions in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 342-360.
- Stroot, S. y Whipple, C. (2003). Organizational socialization: Factors affecting beginning teachers. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction* (2nd ed., pp. 311-328). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stroot, S. y Ko, B. (2006). Induction of beginning physical education teachers into the school setting. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 425–448). London, England: Sage Publications

- Swennen, A, Shagrir L. y Cooper, M. (2009). Becoming a Teacher Educator: Voices of Beginning Teacher Educators. In Swennen, A. y. Van der Klink M (eds.), *Becoming a Teacher Educator*. Springer DOI 10.1007/978-1-4020-8874-2
- Tabachnick, B. y Zeichner, K. (1984). The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28 – 36.
- Tamayo, M. (1981). *El Proceso de Investigación Científica. Fundamentos de Investigación*. México: Limusa.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tatto, M.T. (1996). Examining Values and Beliefs about Teaching Diverse Students: Understanding the Challenges for Teacher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155 – 180.
- Tatto, M.T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 66–78. doi:10.1177/0022487198049001008
- Templin, T. (1983). Triangulating ALT-PE: A Research Consideration. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 38 – 41.
- Templin, T., Woodford, R. y Mulling, C. (1982). On Becoming a Physical Educator: Occupational Choice and the Anticipatory Socialization Process. *Quest*, 34(2), 119-133.
- Tenorio, J. M. (2013). *Representaciones sociales sobre el profesorado de Educación Física*. Tesis de Maestría. Universidad Veracruzana.
- Tenti, E. y Steinberg C. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. *Revista Pensamiento Educativo*. 41(2), 223 - 253.
- Tierney, W. (1997). Organizational Socialization in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 1-16.
- Timken, G., y Van der Mars, H. (2009). The effect of case methods on preservice physical education teachers' value orientations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 169–187. Doi: 10.1080/17408980701718459.
- Thomas, J. y Nelson, J. (2007). *Métodos de Investigación en Actividad Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Tierney, William G., y Robert A. y Rhoads. (1994). *Faculty Socialization as Cultural Process: A Mirror of Institutional Commitment*. ASHE-ERIC Higher Education <http://eric.ed.gov/?q=Faculty+socialization+as+cultural+process&ft=on>
- Torres, G. (2001). *Historia de la Escuela Superior de Cultura Física y Deportes*. (Tesis inédita de licenciatura). Licenciatura en Cultura Física y Deportes/Universidad de Guadalajara, México.

- Trowler, P. y Knight, P. (1999). Organizational Socialization and Induction in Universities: Reconceptualizing Theory and Practice. *Higher Education*, 37(2), 177–195.
- Troyer, M. (1986). A Synthesis of Research on the Characteristics of Teacher Educators. *Journal of Teacher Education*, 37(5), 6 – 11.
- Tsangaridou, N., y O’Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching Physical Education*, 14(1), 13-33.
- Tuirán, R. y Muñoz, C. (2010). La Política de Educación Superior: Trayectoria Reciente y Escenarios Futuros. En Arnaut, A y Giorguli, S. *Los Grandes Problemas de México*. (v. VII Educación). México: El Colegio de México.
- Turney, C. y Wright, C. (1990). *Where the Buck Stops the Teacher Educators*. Sydney, Sydney Academic Press.
- Unacar (2010). Programa Educativo de Licenciatura en Educación Física y Deporte. Universidad Autónoma del Carmen.
- UNESCO. (1998). “World Conference on Higher Education Documents”, <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/presentation.htm>
- UNESCO. (2006). *Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y El Caribe*. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior. www.unesco.org.ve
- Vaillant, D. (2002). *Formación de Formadores. Estado de la Práctica*. PREAL, 25. <http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/PREAL%2025-Spanish.pdf>
- Valadés, D. (1998). La Educación Universitaria. En Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños. *Historia de la Educación Pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica. Tercera Reimpresión.
- Van Maanen, J., y Schein, E.H. (1977). Toward a theory of organizational Socialization. <https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/SWP-0960-03581864.pdf?sequence=1>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Education Research*, 54 (2), 143 – 178.
- Vera A. (2005). Diálogo entre lo cuantitativo y lo cualitativo en la investigación científica. El desafío de la triangulación. *Ciencia & Trabajo*. 7(15), 38-40
- Vieira, F (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e O Currículo Institucional*. Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos.
- Wang, J., Odell, S.J., y Schwille, S.A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers’ teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152. doi:10.1177/0022487107314002.
- Warren, L. (2005). Teaching effective problem solving strategies for interns. *Educational Research Quarterly*, 29(2), 48-54.

- Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(2), 83–87. doi:10.3200/TCHS.79.2.83-87
- Webster, C. (2011). Relationships between Personal Biography and Changes in Preservice Classroom Teachers' Physical Activity Promotion Competence and Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 320-339.
- Webster, C., Monsma, E., y Erwin, H. (2010). The Role of Biographical Characteristics in Preservice Classroom Teachers' School Physical Activity Promotion Attitudes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 358-377.
- Wenstern, J. y Anderson, D. (1968). Education and Professional Socialization. *Journal of Sociology*. 4. 91 – 106.
- Weidman, J., Twale, D., y Stein, E. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education*, ASHE-ERIC Higher Education Report, 28(3), Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED457710>
- Weinstein, C. S. (1990). Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implications for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 279-290.
- Whitson, D. and Macintosh, D. (1990). The Scientization of Physical Education: Discourses of Performance. *Quest*, 42(1), 40 – 51.
- Widden, M., Mayer-Smith, J., y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Education Research*, 68(2), 130-178.
- Williams, J., y Williamson, K.M. (1998). The socialization strategies for first year physical education teachers: Conflict and concessions. *Physical Educator*, 55(2), 78-88.
- Williams, J. y Ritter, (2010) Constructing new professional identities through self-study: from teacher to teacher educator, *Professional Development in Education*, 36(1), 77-92
- Williamson, K. M. (1990). Conflicting Demands of Physical Education Teacher Educators: Institutional Rewards vs Expectations. *Physical Educator*, 47(1), 11 – 15.
- Williamson, K.M. (1993). A Qualitative Study on the Socialization of Beginning Physical Education Teacher Educators. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(2), 188 – 201.
- Woods, A. y Earls, N. (1995). An Examination of Physical Education Teachers from a Research-based Preparation Program. *The Physical Educator*, 52(2), 78-92.
- Woods, A.; Phillips, D.A. y Carlisle, C. (1997). Characteristics of Physical Education Teacher Educators. *The Physical Educator*, 54(3), 150 – 159.
- Woods, A. y Lynn, S. (2001). Through the years: A longitudinal study on physical education teachers from a research-based preparation program. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 72(3), 219-231.

- Wright, S. (1997). Prospective Teachers' Perspectives of Physical Education and Sport, *Asia Pacific Journal of Education*, 17: 1, 96 — 107
- Wright, S. (2001). The Socialization of Singaporean Physical Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 207-226.
- Xiang, P.; Lowy, S. y McBride, R. (2002). The Impact of a Field-Based Elementary Physical Education Methods Course on Preservice Classroom Teachers' Beliefs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 145-160.
- Zeichner, K. y Gore, J. (1990). Teacher Socialization. In W. Houston (Eds.), *Handbook of Teacher Education*. New York: McMillan, 329-348.
- Zeichner, K. y Tabachnick, B. (1981). Are the Effects of University Teacher Education “Washed Out” by School Experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.
- Zueck, C., Chávez, A. y Blanco, H. (2009). *Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte. Historia y Reforma Curricular*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.

Páginas Institucionales

Historia, Misión y Visión (s.f.). Recuperado el 12 de junio de 2013, <http://www.uv.mx/veracruz/edufisica/>

Historia de la FOD (s.f.). Recuperado el 12 de junio de 2013, <http://www.fod.uanl.mx/index.php>

Breve Reseña Histórica (s.f.). Recuperado el 12 de junio de 2013, <http://www.uas.edu.mx/web/index.php?seccion=oferta-educativa&tipo-carrera=licenciatura&area=4&op=41d&optativas=1&escuela=78&carrera=15>

Síntesis Histórica de Entrenamiento Deportivo (s.f.). Recuperado el 13 de junio de 2013 <http://www2.uacj.mx/ICB/DCB/PED/datos%20generales.htm>

Historia (s.f.). Recuperado el 13 de junio de 2013 <http://www.uaq.mx/enfermeria/fac/his.html>

Historia (s.f.). Recuperado el 13 de junio de 2013 <http://www.itson.mx/Universidad/Paginas/historia.aspx>

Sep/Snie. (s.f). Sistema Nacional de Información Estadística http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

ANEXOS

Anexo 1. Solicitudes de evaluación, por parte de los especialistas, de los cuestionarios de percepciones de los Formadores y de los Estudiantes.

Estimado profesor

Por este medio y de la manera más atenta, solicito su colaboración para analizar el cuestionario que le acabo de entregar. Se trata de un instrumento para la recolección de datos en un proyecto de investigación que estoy realizando con la finalidad de obtener un Doctorado en Ciencias del Deporte.

A continuación señalo uno de los objetivos del estudio, el que se relaciona con este cuestionario.

Objetivo del estudio:

Investigar, a la luz de la “teoría de la socialización ocupacional”, las percepciones de los formadores de profesores sobre los temas estructurantes de la educación física en tanto disciplina obligatoria de currículo escolar y analizar el modo como esas percepciones influyen las percepciones, los conocimientos y los procesos de pensamiento de los estudiantes candidatos a profesores.

A. Estudio centrado en los formadores de profesores de educación física:

1. Caracterizar los aspectos biográficos relacionado a las dimensiones siguientes: origen social; grados académicos; experiencia deportiva anterior; experiencia profesional anterior y presente en la enseñanza básica, preparatoria y superior, así como en el sistema deportivo; experiencias anteriores como alumno de educación física; y el estilo de vida.
2. Conocer las percepciones sobre la educación física escolar, específicamente las finalidades de la educación física en la enseñanza básica y en preparatoria; y lo que es un alumno con éxito en educación física; y lo que es una enseñanza de calidad en educación física; y lo que es un buen profesor de educación física y las competencias que deberá poseer.
3. Conocer las percepciones sobre la Licenciatura en Educación Física y Deporte, principalmente:
 - i. lo que es un estudiante de ef con éxito en educación superior;
 - ii. que competencias deberán haber adquirido los estudiantes al finalizar la Licenciatura;
 - iii. métodos y procesos de formación que refieren utilizar y que consideran más adecuados;
 - iv. nivel de cohesión conceptual entre los formadores.

La colaboración que solicito de usted es la siguiente:

1. Analizar la pertinencia y la adecuación de las preguntas, atendiendo a los objetivos de la investigación.
2. Analizar el nivel de claridad y de comprensión de cada una de las preguntas, y, en caso de ser necesario proponer otra redacción.
3. Emitir una opinión sobre la estructura del cuestionario.
4. Emitir sugerencias de modificaciones al cuestionario.

Agradezco mucho su colaboración y le pido encarecidamente si es posible, el regreso de las recomendaciones al cuestionario antes de 15 días.

Guadalajara, Jalisco, 7 de noviembre de 2010

Atentamente. Mtro. Martín Francisco González Villalobos.
Licenciatura en Cultura Física y Deportes. Universidad de Guadalajara

Estimado profesor

Por este medio y de la manera más atenta, solicito su colaboración para analizar el cuestionario que le acabo de entregar. Se trata de un instrumento para la recolección de datos en un proyecto de investigación que estoy realizando con la finalidad de obtener un Doctorado en Ciencias del Deporte.

A continuación señalo uno de los objetivos del estudio, el que se relaciona con este cuestionario.

Objetivo del estudio:

Investigar, a la luz de la “teoría de la socialización ocupacional”, las percepciones de los estudiantes de la licenciatura en educación física sobre los temas estructurantes de la educación física en tanto disciplina obligatoria de currículo escolar y analizar el modo como esas percepciones influyen en las percepciones, los conocimientos y los procesos de pensamiento de los estudiantes candidatos a profesores.

B. Estudio centrado en los Estudiantes-Profesores de Educación Física:

1. Caracterizar los aspectos biográficos relativos a las dimensiones siguientes: origen social; experiencia deportiva anterior y presente; experiencia profesional anterior y presente en la enseñanza básica y media superior y en el sistema deportivo; experiencias anteriores como alumno de educación física.

2. Conocer los aspectos siguientes: motivos de ingreso a la Licenciatura; actividad profesional futura deseada; finalidades de la Educación Física escolar; el concepto de “buen profesor de Educación Física”; características de un alumno con éxito en EF; percepción de la calidad de la formación inicial recibida; orientación conceptual dominante de Educación Física.

La colaboración que solicito de usted es la siguiente:

1. Analizar la pertinencia y la adecuación de las preguntas, atendiendo a los objetivos de la investigación.
2. Analizar el nivel de claridad y de comprensión de cada una de las preguntas, y, en caso de ser necesario proponer otra redacción.
3. Emitir una opinión sobre la estructura del cuestionario.
4. Emitir sugerencias de modificaciones al cuestionario.

Agradezco mucho su colaboración y le pido encarecidamente si es posible, el regreso de las recomendaciones al cuestionario antes de 15 días.

Guadalajara, Jalisco, 7 de noviembre de 2010

Atentamente. Mtro. Martín Francisco González Villalobos.
Licenciatura en Cultura Física y Deportes. Universidad de Guadalajara

Anexo 2. CUESTIONARIO PARA FORMADORES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

*Universidad Técnica de Lisboa y Universidad de Guadalajara.
Facultad de Motricidad Humana y Licenciatura en Cultura Física y Deportes*

El presente cuestionario se enmarca en el proyecto de investigación “Percepciones de los formadores de profesores y de los estudiantes de Educación Física en la Enseñanza Superior Universitaria Pública en México” que se lleva a cabo en nuestro país, en las Escuelas, Facultades y Programas Educativos que conforman la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF).

Como se puede observar, el ámbito de este trabajo incluye como uno de los protagonistas principales a los Formadores de Profesores de Educación Física*; de quienes pretendemos conocer el perfil, las expectativas, las motivaciones, las creencias y las concepciones que presentan sobre aspectos que se relacionan con todo aquello que envuelve su actividad profesional.

La importancia de su participación en este estudio se centra en el carácter personal de sus opiniones y en la actitud profesional con que enfrenta la importancia de esta investigación.

El cuestionario es anónimo, sus respuestas son confidenciales y los datos que aquí se viertan serán utilizados con fines estadísticos.

Le pedimos que sea lo más sincero, lo más objetivo y lo más claro posible en sus respuestas.

*Para fines prácticos en este trabajo, en el concepto “Profesores de Educación Física” se incluyen a quienes estudian o estudiaron alguna Licenciatura en cualquiera de los campos profesionales siguientes: Cultura Física y Deportes, Educación Física y Deporte, Entrenamiento Deportivo, Ciencias del Ejercicio, entre otras denominaciones similares.

Att. Mtro. Martín Francisco González Villalobos

Fecha en que responde el cuestionario _____

I – Datos personales

1.- Género: M F Edad _____ años Estatura _____ m. Peso _____ kg.

II – Caracterización biográfica

❖ A nivel profesional

2.- Universidad en la que enseña

3.- Indique sus grados académicos y las áreas de conocimiento:

Licenciatura en _____

Maestría en _____

Doctorado en _____

4.- Si usted no tiene los grados de maestro o de doctor ¿Se encuentra actualmente realizando estudios de Maestría o de Doctorado?

NO SI

Maestría en _____

Doctorado en _____

5.- ¿Ha obtenido su último grado de estudios en la institución en que trabaja, o en otra institución?

En la misma institución

En otra institución

6.- ¿Ha publicado algún artículo en los últimos 3 años?

NO SI

7.- ¿Qué tipo de nombramiento tiene, respecto a la carga horaria?

Tiempo completo

Medio tiempo

Por horas

Otro: Especifique _____

8.- ¿Cuál es el tipo y la categoría de su nombramiento, de acuerdo con la clasificación en su universidad (docente, investigador, titular, asociado, A, B, C, entre otros)?

9.- ¿Cuántos años de servicio tiene como profesor en educación superior?

De 1 a 5

De 6 a 10

De 11 a 15

De 16 a 20

De 21 a 25

26 o más

10.- ¿Qué asignatura o asignaturas imparte?

11.- ¿Cuántas horas trabaja por semana en su universidad? _____ horas.

¿De estas, cuántas le dedica a: la enseñanza? _____ horas.

la investigación? _____ horas.

otras tareas? _____ horas. ¿Cuáles?

12.- ¿Además de ser profesor universitario, es actualmente profesor (a) en educación básica?

NO SI

❖ **Experiencias anteriores y actuales en la enseñanza de la Educación Física y en el ámbito deportivo**

13.- En el caso de que usted haya estudiado la Licenciatura en Educación Física (o alguna carrera del ámbito de la Cultura Física) ¿Antes de concluir su licenciatura, tuvo alguna experiencia de enseñanza en la Educación Física o en el Deporte?

NO SI

En caso de haber respondido SI a la pregunta anterior, coloque una X dentro del paréntesis que haga referencia al contexto en el que enseñó; así como el respectivo número de años:

ESCUELA:

Preescolar () N° de años _____

Primaria () N° de años _____

Secundaria () N° de años _____

Bachillerato () N° de años _____

CLUB DEPORTIVO: () N° de años _____

OTRO: ¿Cual? _____ () N° de años _____

14.- ¿Después de concluir su Licenciatura, fue profesor(a) de Educación Física en alguna escuela?

NO SI

En caso de haber respondido SI a la pregunta anterior, señale con una X el nivel escolar en que enseñó; así como el respectivo número de años.

ESCUELA:

Preescolar () N° de años _____

Primaria () N° de años _____

Secundaria () N° de años _____

Bachillerato () N° de años _____

15.- ¿Fue practicante regular de alguna modalidad deportiva antes de concluir su Licenciatura (cualquier Licenciatura, independiente del área del conocimiento)?

NO SI

En caso de haber respondido SI a la pregunta anterior, señale con una X en qué ámbito:

Deporte con la orientación de un entrenador ()

Otro () ¿Cuál? _____

16.- ¿Practica actualmente de manera regular alguna actividad física o deporte?

NO SI

En caso de haber respondido SI, señale cuál o cuáles y con qué frecuencia y duración:

Actividad física o deporte que practica	Número de veces que practica por semana	Duración de cada sesión					
		Hasta 30 minutos	1 hora	1 hora y media	2 horas	2 horas y media	3 horas o más
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17.- ¿Ha sido entrenador (a) de alguna modalidad deportiva?

NO SI

18.- ¿Actualmente es entrenador (a) de alguna modalidad deportiva?

NO SI

III – Concepciones sobre la actividad profesional

❖ Sobre la Educación Física en la Educación Básica

Recuerde su trayectoria como alumno en la Educación Básica

19.- ¿Cómo alumno de educación básica, usted se consideraba un alumno de qué nivel?

Malo Regular Bueno Muy bueno

20.- ¿Como alumno, en qué niveles escolares tuvo la asignatura de Educación Física?

Preescolar Primaria Secundaria Bachillerato

21. – En caso de haber tenido la asignatura de Educación Física en alguno de los niveles anteriores ¿Usted se consideraba un alumno de qué nivel?

Malo Regular Bueno Muy bueno

22.- Teniendo en consideración su experiencia personal como alumno de educación básica, cómo califica la asignatura de Educación Física en la escuela (o escuelas) a las que asistió?

Muy mala Mala Ni mala, ni buena Buena Muy buena

23.- En el caso de haber tenido la asignatura de Educación Física en su educación básica, señale la importancia de los factores abajo mencionados que influyeron en su opinión sobre esta asignatura escolar. Use la escala siguiente colocando una X en el espacio correspondiente:

1 Nada importante 2 Poco importante 3 Ni poco, ni muy importante
4 Muy importante 5 Totalmente importante

	1	2	3	4	5
La competencia, la personalidad y las actitudes del (los) profesor (es).					
La relación de compañerismo con el (los) profesor (es).					
Los beneficios conseguidos (aprendizajes motores, aptitud física, etc.).					
La convivencia / relación con los compañeros.					
Las condiciones materiales (instalaciones y material didáctico).					
Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas).					
La organización de la Escuela con relación a la Educación Física.					
Las características de las clases.					
Otros: ¿Cuáles?					

24.- Intente recordar a alguno de sus profesores de Educación Física en educación básica a quien haya considerado un buen profesor. ¿Cuáles eran sus principales características?

25.- Intente recordar a algún profesor de Educación Física a quien no haya considerado un buen profesor. Explique por qué.

26.- Clasifique el grado de importancia que usted otorga a cada una de las finalidades de la Educación Física en el Currículo Escolar abajo descritas. Use la escala que se presenta enseguida, colocando una X en el cuadro respectivo.

1 Nada importante 2 Poco importante 3 Ni poco, ni muy importante
4 Muy importante 5 Totalmente importante 0 No sé

	1	2	3	4	5	0
Mejorar la aptitud física elevando las capacidades físicas de modo armónico.						
Promover el aprendizaje de conocimientos relativos a los procesos de incremento y mantenimiento de las capacidades físicas.						
Asegurar el aprendizaje de actividades físicas deportivas en sus dimensiones técnica, táctica y organizativa.						
Asegurar el aprendizaje de actividades físicas expresivas (danzas) en sus dimensiones técnica, de composición y de interpretación.						

Asegurar el aprendizaje de actividades de exploración de la naturaleza, en las dimensiones técnicas, organizativas y ecológicas.						
Asegurar el aprendizaje de los juegos tradicionales y populares.						
Promover el gusto por la práctica regular de las actividades físicas y asegurar la comprensión de su importancia como factor de salud.						
Promover la formación de hábitos, actitudes y conocimientos relativos a la participación en las estructuras sociales en un contexto de valores morales y éticos.						
Otras. ¿Cuáles?						

27.- Clasifique el grado de importancia que usted otorga a cada una de las competencias (conocimientos, actitudes y saber hacer) abajo descritas, asociadas al Profesor de Educación Física. Use la escala que se presenta enseguida, colocando una **X** en el cuadro respectivo.

1 Nada importante 2 Poco importante 3 Ni poco, ni muy importante
4 Muy importante 5 Totalmente importante 0 No sé

	1	2	3	4	5	0
Tener un profundo conocimiento científico y pedagógico. Saber “qué enseñar” y “cómo gestionar la progresión en los aprendizajes”.						
Tener y utilizar un amplio repertorio de habilidades de enseñanza (de instrucción, gestión, clima y disciplina).						
Conocer y utilizar estrategias de diferenciación y gestión de la heterogeneidad del grupo/clase.						
Conocer y utilizar las nuevas tecnologías (recursos multimedia, Internet, etc.).						
Trabajar en equipo (animar un grupo de trabajo, conducir reuniones, gestionar crisis y conflictos entre personas).						
Gestionar recursos materiales y humanos, elaborar y coordinar proyectos de desarrollo en el ámbito de la gestión escolar.						
Analizar su enseñanza y el resultado de su trabajo, promoviendo los cambios necesarios (demostrar capacidad para resolver problemas, desarrollar proyectos de investigación – acción y gestionar su propia formación).						
Actuar de acuerdo con principios éticos y morales.						
Otras ¿Cuáles?						

28.- ¿Qué es para usted un alumno con éxito en Educación Física al finalizar la Educación Básica?

❖ *Sobre la Formación Inicial de los Profesores de Educación Física*

Recuerde su trayectoria en la Educación Superior

29.- Si usted es Licenciado en Educación Física (o en cualquier campo de la cultura física) ¿Qué motivos lo (la) llevaron a ingresar como alumno en esta Licenciatura?

30.- ¿Como alumno de Educación Superior, globalmente en qué nivel se consideraba usted?

Malo Regular Bueno Muy Bueno

31.- Si usted estudió Educación Física (o cualquier otra Licenciatura del campo de la Educación o de la Cultura Física) Caracterice la formación que tuvo en la Licenciatura.

¿Le gustó toda la formación que tuvo en la Licenciatura? Si ___ No ___ Justifique por qué.

¿Qué le gustó más?

¿Qué le gustó menos?

32.- Indique por orden decreciente de importancia, las cuatro características de los profesores que más lo (la) marcaron en sus estudios de Licenciatura:

De forma positiva

De forma negativa

33.- ¿Qué motivos lo (la) llevaron a convertirse en profesor en Educación Superior, y particularmente, Formador de Profesores de Educación Física?

34.- ¿Cuáles son para usted las finalidades (o los principales objetivos) que deben orientar una Licenciatura de Formación de Profesores de Educación Física?

35.- Describa lo que es para usted un buen Profesor de Educación Superior (Formador de profesores).

36.- ¿Qué es para usted, un alumno con éxito al término de la Licenciatura en Educación Física?

37. - Como formador, indique los factores más relevantes que pueden influenciar (que favorecen o que obstaculizan) la adquisición de las competencias (conocimientos, actitudes, saber hacer) por los alumnos, durante los estudios de la Licenciatura en Educación Física.

Factores que favorecen	Factores que obstaculizan
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

38.- Atendiendo a toda su trayectoria profesional, enumere por orden decreciente de importancia los 4 principales aspectos que más lo (la) influenciaron y que mayor impacto tuvieron en las concepciones, comportamientos y prácticas formativas que actualmente posee usted sobre la Educación Física y la profesión de Profesor:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

39.- Seleccione el grado de importancia que usted otorga en la formación de los alumnos, a las áreas disciplinares abajo señaladas:

1 Nada importante **2** Poco importante **3** Ni poco, ni muy importante
4 Muy importante **5** Totalmente importante **0** No sé

	1	2	3	4	5	0
- Disciplinas prácticas. (Por ejemplo, Voleibol, Coreografía y Danza, etc)						
- Ciencias de la Educación y Enseñanza. (Por ejemplo, Pedagogía, Didáctica de la Educación Física, etc)						
- Ciencias Biológicas y Naturales. (Por ejemplo, Bioquímica, Anatomía, Fisiología del ejercicio, etc)						
- Ciencias Sociales y Humanidades. (Por ejemplo, Historia de la Educación Física, Sociología del Deporte, etc)						
- Trabajo científico. (Por ejemplo, Metodología de la investigación, Trabajo terminal de titulación)						
- Prácticas de enseñanza. (Por ejemplo, Prácticas docentes, Prácticas Profesionales, Prácticas de Educación Física, etc)						

❖ ***Sobre la Licenciatura en la que enseña***

40.- Tomando como referencia el Programa de Licenciatura de Educación Física en que usted enseña, clasifique las siguientes afirmaciones de acuerdo con la escala:

- | | | |
|---------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 1 Totalmente falso | 2 Más falso que verdadero | 3 Ni falso, ni verdadero |
| 4 Más verdadero que falso | 5 Totalmente verdadero | NS No sé |

Coloque dentro del paréntesis la clasificación elegida de la escala (1, 2, 3, 4, 5, NS)

- a) En mi Licenciatura, existe una gran unidad conceptual entre los Formadores, esto es, todos compartimos ideas semejantes sobre lo que es la Educación Física, las finalidades que esta debe perseguir en el Sistema Educativo, y lo que es un buen Profesor de Educación Física. ()
- b) En mi Licenciatura, la estructura curricular es explícita en cuanto a las metas de formación. ()
- c) En mi Licenciatura, se ha dado un énfasis bastante grande a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza (prácticas docentes supervisadas, prácticas profesionales supervisadas, entre otras). ()
- d) En mi Licenciatura, el criterio que presidió a la selección de las asignaturas que componen la estructura curricular, se basó en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en Educación Física. ()
- e) En mi Licenciatura, se da una importancia significativa a la adquisición, dominio y perfeccionamiento de las competencias de enseñanza de la Educación Física. ()
- f) En mi Licenciatura, los alumnos son de la opinión de que esta (la Licenciatura) es muy teórica. ()
- g) En mi Licenciatura, es hecha una evaluación de las concepciones de Educación Física y de Profesor, que los alumnos presentan al inicio del curso. ()
- h) En mi Licenciatura, existe un programa de acompañamiento y de apoyo a los recién egresados durante su primer año de ejercicio profesional. ()
- i) En mi Licenciatura, la elección de los contenidos enseñados en las disciplinas que componen el plan de estudios, se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de Educación Física. ()

41.- En términos generales ¿Cómo considera la actual formación de Profesores de Educación Física y Deporte en las universidades públicas de México?:

- Débil Regular Buena Muy Buena

Justifique su opción

Gracias por su colaboración.

Anexo 3. CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

*Universidad Técnica de Lisboa y Universidad de Guadalajara.
Facultad de Motricidad Humana y Licenciatura en Cultura Física y Deportes*

El presente cuestionario se enmarca en el proyecto de investigación “Percepciones de los formadores de profesores y de los estudiantes de Educación Física en la enseñanza superior universitaria pública en México” que se lleva a cabo en nuestro país, en las Escuelas, Facultades y Programas Educativos que conforman la Asociación Mexicana de Instituciones Superiores de Cultura Física (AMISCF).

Como se puede observar, el ámbito de este trabajo incluye como uno de los protagonistas principales, los estudiantes; de quienes pretendemos conocer el perfil, las expectativas, las motivaciones, las creencias y las concepciones que presentan sobre aspectos que se relacionan con todo aquello que envuelve su futura actividad profesional.

La importancia de su participación en este estudio se centra en el carácter personal de sus opiniones y en la actitud profesional con que enfrenta la importancia de esta investigación.

El cuestionario es anónimo, sus respuestas son confidenciales y los datos que aquí se viertan serán utilizados con fines estadísticos.

Le pedimos que sea lo más sincero, lo más objetivo y lo más claro posible en sus respuestas.

*Para fines prácticos en este trabajo, en el concepto “Profesores de Educación Física” se incluyen a quienes estudian o estudiaron alguna Licenciatura en cualquiera de los campos profesionales de la Cultura Física (Educación Física y Deporte, Entrenamiento Deportivo, Ciencias del Ejercicio, entre otras denominaciones).

Att. Mtro. Martín Francisco González Villalobos

Fecha en que responde el cuestionario _____

I – Datos personales

1.- Género: M F Edad _____ años Estatura _____ m. Peso _____ Kg.

Institución (Universidad) _____

II – Caracterización biográfica

❖ A nivel social

2.- ¿Cuál es el grado máximo de estudios de su padre y de su madre? Coloque una X dentro del paréntesis que corresponda a su respuesta.

Padre	Madre
() Sin estudios	() Sin estudios
() Primaria	() Primaria
() Secundaria	() Secundaria
() Preparatoria	() Preparatoria
() Licenciatura	() Licenciatura
() Maestría y/o doctorado	() Maestría y/o doctorado

- Ocupación del padre

- Ocupación de la madre

❖ A nivel profesional

3.- ¿Esta es la Licenciatura que escogió como primera opción de estudios?

SI NO

4.- ¿Esta universidad fue su primera opción para estudiar la Licenciatura que cursa?

SI NO

En caso de haber respondido NO, diga ¿Qué Licenciatura era su primera opción?

❖ Experiencias anteriores y presentes en la enseñanza de la Educación Física y en el ámbito deportivo.

5.- ¿Antes de ingresar a esta Licenciatura, tuvo alguna experiencia en la enseñanza de la Educación Física o el Deporte?

SI NO

6.- En caso de haber respondido SI a la pregunta anterior, coloque una X dentro del paréntesis que haga referencia al contexto en el que enseñó, así como el respectivo número de años:

ESCUELA:

Preescolar () N° de años _____

Primaria () N° de años _____

Secundaria () N° de años _____

Bachillerato () N° de años _____

CLUB DEPORTIVO: () N° de años _____

OTRO: ¿Cual? _____ () N° de años _____

7.- ¿Es actualmente Profesor(a) de Educación Física en alguna Escuela?

SI NO

En caso de haber respondido SI, refiera el nivel escolar en que enseña, así como el respectivo número de años.

ESCUELA:

Preescolar () N° de años _____

Primaria () N° de años _____

Secundaria () N° de años _____

Bachillerato () N° de años _____

8.- ¿Actualmente es entrenador de alguna modalidad deportiva? SI NO

9.- ¿Fue practicante regular de alguna modalidad deportiva antes de ingresar a esta Licenciatura?

SI NO

En caso de haber respondido SI, señale con una X dentro del paréntesis en qué ámbito:

- Deporte con la orientación de un entrenador ()
- Otro () ¿Cuál? _____

10.- ¿Practica actualmente de manera regular alguna actividad física o deporte?

SI NO

En caso de haber respondido SI, señale cuál o cuáles y con qué frecuencia y duración:

Actividad física o deporte que practica	Número de veces que practica por semana	Duración de cada sesión					
		Hasta 30 minutos	1 hora	1 hora y media	2 horas	2 horas y media	3 horas o más
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III – Concepciones de la actividad profesional

A) Sobre la Educación Física en la Educación Básica

Recuerde su trayectoria como alumno en la Educación Básica

11.- ¿Como alumno de educación básica, usted se consideraba un alumno de qué nivel?

Malo Regular Bueno Muy bueno

12.- En caso de haber tenido la asignatura de Educación Física en su escuela, usted se consideraba un alumno ¿de qué nivel?

Malo Regular Bueno Muy bueno

13.- Teniendo en consideración su experiencia personal como alumno de educación básica, ¿Cómo califica la asignatura de Educación Física en la escuela (o escuelas) a las que asistió?

Muy mala Mala Ni mala, ni buena Buena Muy buena

14.- En el caso de haber tenido la asignatura de Educación Física en su educación básica, señale en su opinión, la importancia de los factores abajo mencionados. Use la siguiente escala colocando una X en el espacio correspondiente.

1 Nada importante 2 Poco importante 3 Ni poco, ni muy importante
4 Muy importante 5 Totalmente importante

	1	2	3	4	5
La competencia, la personalidad y las actitudes del (los) profesor (es).					
La relación de compañerismo con el (los) profesor (es).					
Los beneficios conseguidos (aprendizajes motores, aptitud física, etc.)					
La convivencia y la relación con los compañeros de clase.					
Las condiciones materiales (instalaciones y material didáctico).					
Los contenidos (actividades enseñadas y aprendidas).					
La organización de la Escuela con relación a la Educación Física.					
Las características de las clases.					
Otros: ¿Cuáles?					

15.- Indique por orden decreciente de importancia, las cuatro características de los profesores que más lo (la) marcaron en este nivel de educación básica:

De forma positiva

De forma negativa

16.- ¿Cuál es para usted el papel (los objetivos y las finalidades) de la Educación Física en el currículo escolar en la educación básica?

17.- Describa lo que es para usted un buen profesor de Educación Física.

18.- ¿Qué es para usted un alumno con éxito en Educación Física en la educación básica?

B) Sobre la formación inicial de profesores de Educación Física.

19.- ¿Qué motivos lo (a) llevaron a ingresar a una Licenciatura de Educación Física?

20.- ¿Qué profesión desea desempeñar cuando haya terminado su formación de Licenciatura?

- _____

Indique las razones de su elección

21.- Describa lo que entiende por un buen profesor de Educación Superior (Formador de Profesores de EF).

22.- ¿Qué es para usted un alumno con éxito en los estudios de Licenciatura en Educación Física?

23.- Atendiendo a toda su trayectoria en esta escuela, enumere por orden decreciente de importancia los principales aspectos que más lo(a) influenciaron y que tuvieron mayor impacto en las concepciones, comportamientos y prácticas formativas que actualmente posee sobre la Educación Física y la profesión de profesor:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

24.- Seleccione el grado de importancia que usted otorga, en la formación de los alumnos de la Licenciatura que cursa, a las áreas disciplinares abajo señaladas. Use la escala que se presenta enseguida, colocando una X en el cuadro respectivo:

1 Nada importante 2 Poco importante 3 Ni poco, ni muy importante
 4 Muy importante 5 Totalmente importante 0 No sé

	1	2	3	4	5	0
- Disciplinas Prácticas. (Por ejemplo; Voleibol, Natación, Coreografía y Danza, etc.)						
- Ciencias de la Educación y la Enseñanza. (Por ejemplo; Pedagogía, Didáctica de la Educación Física).						
- Ciencias Biológicas y Naturales. (Por ejemplo; Bioquímica, Anatomía, Fisiología del ejercicio, etc.)						
- Ciencias Sociales y Humanidades. (Por ejemplo; Historia de la Educación Física, Sociología del Deporte, etc.)						
- Trabajo Científico. (Por ejemplo; Metodología de la investigación, trabajo terminal de titulación).						
- Prácticas de Enseñanza. (Por ejemplo; Prácticas docentes, Prácticas Profesionales, Prácticas de Educación Física, etc.)						

C) Sobre la Licenciatura que cursa

25.- Tomando como referencia la Licenciatura de Educación Física de su Universidad, seleccione una opción de la siguiente escala para las afirmaciones que se presentan más abajo.

1 Totalmente falso 2 Más falso que verdadero 3 Ni falso, ni verdadero
 4 Más verdadero que falso 5 Totalmente verdadero NS No sé

Coloque dentro del paréntesis su selección de la escala (1, 2, 3, 4, 5, NS)

- j) En mi Licenciatura, existe una gran unidad conceptual entre los Profesores/ Formadores; esto es, todos comparten ideas semejantes sobre lo que es la Educación Física, las finalidades que esta debe perseguir en el Sistema Educativo, y lo que es un buen Profesor de Educación Física. ()
- k) En mi Licenciatura, la estructura curricular del plan de estudios es explícita en cuanto a las metas de formación. ()
- l) En mi Licenciatura, se da un énfasis bastante grande a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza (prácticas docentes supervisadas, prácticas profesionales supervisadas, entre otras denominaciones). ()
- m) En mi Licenciatura, quienes seleccionaron las asignaturas para elaborar el plan de estudios, se basaron en una definición previa de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión en Educación Física. ()
- n) En mi Licenciatura, se da una importancia significativa a la adquisición, dominio y perfeccionamiento de las competencias de enseñanza de la Educación Física. ()
- o) En mi Licenciatura, los alumnos somos de la opinión de que el plan de estudios es muy teórico. ()

- p) En mi Licenciatura, es hecha una evaluación de las concepciones de Educación Física y de Profesor, que los alumnos presentan al inicio del curso. ()
- q) En mi Licenciatura, existe un programa de acompañamiento y de apoyo a los recién egresados, durante su primer año de ejercicio profesional. ()
- r) En mi Licenciatura, la elección de los contenidos enseñados en las disciplinas que componen el plan de estudios, se realizó tomando como referencia las competencias propias de un profesor de Educación Física. ()

26.- Describa la formación que está teniendo o que tuvo en la Licenciatura.

En general, la Licenciatura ¿Le está gustando o le gustó? Si ____ No ____ Describa por qué.

¿Qué le gusta o le gustó más (aspectos positivos)?

¿Qué le gusta o le gustó menos (aspectos negativos)?

27.- ¿Se siente bien preparado para ser profesor de Educación Física? Explique por qué

28. - ¿Qué expectativas tiene sobre su futura Profesión?

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo 4. Red de categorización del cuestionario de Percepciones de los formadores

Pregunta 24. Intente recordar a alguno de sus profesores de Educación Física en educación básica y media a quien haya considerado un buen profesor. ¿Cuáles eran sus principales características?

De forma positiva

24.1 - Responsabilidad / Profesionalismo -. El encuestado se refiere indicadores relativos a la competencia del profesor o en el nivel de conocimiento y dominio del material / contenido específico que se transmite, es el nivel de conocimiento y control sobre la organización y realización de situaciones de aprendizaje así como el alto nivel de profesionalismo con que se desarrolla la actividad, como profesionalismo, competente, conoce y domina la materia, las lecciones bien planificadas y llevadas a cabo, gusto por lo que hace y enseñar bien, asiduo, puntual, etc.

24.2 - Personalidad / Actitud - El encuestado se refiere a los indicadores de los rasgos de personalidad y las características personales de los docentes, tales como: simpático, amigable, dinámica, comprometida, una buena postura, alegre, disponible, honesta, etc.

24.3 – Relación profesor / estudiante - El encuestado se refiere indicadores relativos al medio ambiente y el clima que caracteriza a las relaciones humanas de los docentes con los estudiantes, tales como: las relaciones humanas excelentes, una buena relación con los estudiantes, etc.

24.4 - Promover el aprendizaje - El encuestado se refiere a los indicadores asociados que han logrado aprendizajes específicos y/o general, como aprendí mucho, aprendí a amar la actividad física, etc.

24.5 Características de las clases - El encuestado se refiere a las características e indicadores relacionados con cómo las clases eran impartidas (como se les enseñó), como divertidas, "duras", "violentos", etc.

24.6 - Ninguno - El encuestado no refiere algún indicador positivo relacionado a la pregunta.

24.7 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta que se examina.

Pregunta 25. Intente recordar a algún profesor de Educación Física a quien no haya considerado un buen profesor. Explique por qué.

De forma negativa

25.1 - Responsabilidad / Profesionalidad -. La parte demandada se refiere a los indicadores de falta de competencia profesional del docente o en el nivel de conocimiento y dominio de la materia/contenido específico que se transmite, el nivel de conocimiento y control sobre la organización y realización de situaciones de aprendizaje así como los indicadores relacionados con el bajo nivel de profesionalismo con que se desarrolla la actividad, tales como "cubos", que falta mucho, "dar un balón y mandar a jugar", etc.

25.2 - Personalidad / Actitud - El encuestado se refiere a los indicadores de los rasgos de personalidad y las características personales de los docentes, como desagradable (antipático), injusto, autoritario, "frío", "mal ejemplo", etc.

25.3 – Relación profesor/estudiante - El encuestado se refiere indicadores relativos al ambiente y el clima que caracteriza a las relaciones humanas de los docentes con los estudiantes, tales como mala relación con los estudiantes, etc.

25.4 - Titulación - El encuestado se refiere a los indicadores de competencias y conocimientos del maestro, como los maestros sin títulos universitarios, los docentes con pocos conocimientos, un maestro sin cualificación, sin formación específica, etc.

25.5 - Características de las clases - El encuestado se refiere a las características e indicadores relacionados con cómo las clases les eran impartidas, como divertidas, "duras", "violentos", etc.

25.6 - Inexistencia - El encuestado no menciona indicador negativo sobre la pregunta.

25.7 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta que se examina.

Pregunta 28. ¿Qué es para usted un alumno con éxito en Educación Física al finalizar la Educación Básica?

28.1 - Los indicadores resultantes del proceso de la Educación - consiste en el desarrollo y/o de comprensión y/o adquisiciones derivadas de la dinámica y los resultados del proceso formativo en sí.

28.1.1 - Adquisición de habilidades / conocimientos / actitudes / hábitos - el buen estudiante se asocia con el hecho de que la adquisición de competencias y/o conocimientos y/o actitudes y/o hábitos que le da la disciplina, como la adquisición del mayor número posible de habilidades básicas, adquirir principios éticos, morales, sociales y ciudadanía, crear o adquirir hábitos de práctica motor y/o deportiva regular (fuera de la escuela por el resto de la vida a un estilo de vida saludable, etc.)

28.1.2 - Conocimiento de la Importancia / Objetivos de la Educación Física / Actividad Física - El buen estudiante se conecta con el hecho de darse cuenta de la importancia y los beneficios que la disciplina de la educación física y la actividad física en general y lo que tenemos ahora y en el futuro podrían proporcionar como aspectos positivos, tales como: comprensión de los beneficios de mantener un estilo de vida saludable y vida activa, comprender los principios ético - deportivos, conscientes de la importancia del cuerpo y de EF, entienden la importancia de la actividad física como factor de promoción de la salud, etc.

28.1.3 - Desarrollo de Capacidades - El buen estudiante se asocia con el desarrollo de habilidades (físicas - condicional y / o de coordinación - intelectual, moral, etc.) Sin referencia a ningún contenido o materias específicas, como la mejora de sus capacidades físicas, evolucionar en sus habilidades y cualidades físicas, para desarrollarse física, etc.

28.1.4 - Desarrollo de Aprendizaje para el Desarrollo / Motor - El buen estudiante se asocia con el hecho de lograr que el aprendizaje específico, es decir, el aprendizaje en el sentido estricto, así como el hecho de que evolucionan / mejorar / aprender desde el punto de vista motor, tales como el estudiante que ha conseguido aprender, aprender una serie de actividades físico - deportivas, el estudiante que se fue de un estado a otro en términos motores, etc.

28.1.5 - El logro de los Objetivos - El buen estudiante se asocia con el hecho de que puede alcanzar los objetivos inicialmente propuestos por el profesor y/o materia del currículo, tales como: la consecución de los objetivos formulados en el currículo, los objetivos del curso, el logro de los objetivos de maestro, etc.

28.1.6 - Efectos educativos generales – Asociados a la integración social y/o el mundo laboral de los estudiantes.

28.2 – Indicadores resultantes de las condiciones y características de la persona/estudiante - sobre las características, motivaciones y habilidades que caracterizan al propio persona/estudiante. Cubre por un lado los indicadores de las características personales, conductuales, motivacionales y relacionales del estudiante y por otro lado los indicadores de las características motoras que el estudiante tiene el proceso educativo.

28.2.1 - Características de la participación de los estudiantes en las clases - el encuestado asocia el éxito a los estudiantes con la manera participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje sin relacionar su comportamiento con las características pedagógicas del profesor, como mostrarse disciplinados, demostrar una motivación/interés, el compromiso, el placer/satisfacción, etc.

28.2.2 - Características Personales - El éxito relacionado a ciertos rasgos de personalidad y las características personales que el alumno presente, como ser respetuoso, inteligente, consciente, comprensivo, abierto al aprendizaje, etc.

2.3 - Relaciones Interpersonales – El encuestado asocia el éxito a las buenas relaciones humanas que el estudiante establece con sus colegas y/o profesores, como el que interactúa positivamente con sus compañeros y profesores, se relacionan bien con los compañeros/ profesores, etc.

28. 2.4 - Pre-requisitos / prestaciones motoras – El encuestado asocia el éxito a la disponibilidad motora que le proporciona al estudiante la disciplina curricular, así como el rendimiento motor adecuado antes de revelar las actividades o ejercicios propuestos por el profesor, como poseer una buena la coordinación motora general, sentir la "voluntad" en la disciplina, realizar con eficacia las actividades, el dominio de las actividades físicas, etc.

28.2.5 - Disfrute de la Disciplina / Actividad Física / Prácticas - el encuestado asocia el éxito al hecho de que los estudiantes expresan su gusto por la materia de enseñanza, la práctica deportiva y/o por la actividad física en general.

28.3 - No sé - El encuestado no tiene una respuesta a la pregunta en cuestión, por no sentirse preparado para hacer y/o porque no pertenecen al área / materia del currículo en cuestión.

28.4 - Las demás - El encuestado se refiere a los indicadores asunto que no encajan en ninguna de las categorías anteriores.

28.5 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

Pregunta 29. Si usted es Licenciado en Educación Física (o en cualquier campo de la cultura física) ¿Qué motivos lo (la) llevaron a ingresar como alumno en esta Licenciatura?

29.1 – Gusto por la actividad física y el deporte - El encuestado se refiere a los indicadores de gusto y/o de interés/pasión por la actividad física y/o deporte, así como su práctica como el gusto por el deporte, la pasión por los deportes, etc.

29.2 – Gusto por la enseñanza/futura profesión - El encuestado se refiere a los indicadores de gusto y/o intereses por el ejercicio de la futura profesión le gustaría seguir, así como por el acto de la enseñanza misma, como el gusto por la educación, la voluntad para transmitir los conocimientos, para ser un maestro, un entrenador, etc. .

29.3 - Influencia - El encuestado se refiere indicadores relacionados con las influencias de otros, tales como la influencia de mis padres, el ejemplo de un buen maestro, de buenos entrenadores, amigos, etc.

29.4 - Prácticas deportivas anteriores - El encuestado se refiere a los indicadores de sus experiencias deportivas, como ser (o haber sido) un practicante de cualquier modalidad, la práctica desde una edad temprana, etc...

29.5 - Acceso al mercado de trabajo - El encuestado se refiere a los indicadores posibles de seguridad en el empleo que recibirán al terminar el curso y la facilidad y la estabilidad del empleo, tales como tener un buen resultado profesional, posibilidad de empezar a trabajar temprano, empleo fácil, etc.

29.6 - La vocación - El encuestado se refiere indicadores relacionados con la vocación para su estudio o para el área de EF y/o deporte, tales como: ser su vocación, ser un sueño desde la infancia, etc.

29.7 - Imagen del curso/profesión - El encuestado se refiere indicadores relativos a las prácticas y características del curso de capacitación y/o futura profesión, tales como un nuevo curso, de prestigio, más fácil, una profesión que permite mucho contacto humano, que permite un estilo de vida saludable, una profesión activa que le permite continuar ligado al deporte, etc.

29.8 - Alternativa - El entrevistado se refiere indicadores relativos a la imposibilidad de elegir otro curso y los factores imprevistos, como el azar, no tener los medios para entrar en el curso deseado, no tener acceso a otro curso, etc.

29.9 - Valoración de Personal - El encuestado se refiere indicadores de la profundización de los conocimientos científicos en el campo de la educación física / deporte o en áreas afines como la adquisición de otros conocimientos, dar continuidad a los estudios, etc.

29.10 - Otros - El encuestado se refiere a indicadores que no encajan en ninguna de las categorías anteriores.

Pregunta 31. Si usted estudió Educación Física (o cualquier otra Licenciatura del campo de la Educación o de la Cultura Física), caracterice la formación que tuvo en la Licenciatura.

De forma positiva

31.1 - Plan de estudios - El encuestado se refiere indicadores para los programas de formación, tanto en general como en términos específicos, tales como el currículo razonable, clases prácticas, algunas disciplinas que componen la parte específica de la formación.

Plan General de Estudios – El encuestado refiere indicadores relacionados al plan general de estudios a un nivel general, como que este es bueno, etc.

Disciplinas prácticas - El encuestado se refiere indicadores para algunas disciplinas y/o clases prácticas, como las clases prácticas, cursos que ofrecen la práctica.

Algunas disciplinas - El encuestado se refiere a algunos indicadores para disciplinas que componen el currículo de formación, como las disciplinas de la fisiología, la enseñanza (didáctica), metodología del entrenamiento, los cursos específicos.

32.2 - Profesores - El encuestado se refiere indicadores de competencia del (los) maestro (s), sus rasgos de personalidad y las características personales, tales como la competencia de los profesores, planea e imparte bien sus clases, agradable, amistoso, que se establece un relación abierta con los estudiantes.

32.3 – Formación/conocimientos - El encuestado se refiere indicadores sobre los conocimientos adquiridos durante la formación como la formación y/o conocimientos de carácter general, pedagógicos, científicos, técnicos o de nivel específico.

32.4 - Práctica Docente / Prácticas - Se refiere a los indicadores relativos a disciplinas que encajan en esta descripción, tales como la práctica docente en los últimos años del curso, la posibilidad de contacto con niños y/o la escuela antes de finalizar el curso, etc.

32.5 – Ambiente/clima - Se refiere al ambiente que caracteriza a las relaciones humanas de los estudiantes con los profesores, entre los propios estudiantes y el medio ambiente en general que caracteriza a los centros escolares atendidos, tales como la relación entre el profesor y los estudiantes, las amistades que se formaron, el compañerismo entre todos, etc.

32.6 – Instalaciones/Materiales - El encuestado se refiere a los indicadores de buenas instalaciones y/o material en general y/o específico que ya existen en la institución, tales como buenas instalaciones para el deporte, diversos materiales didácticos, etc.

32.7 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta realizada.

De forma negativa

32.1 - Plan de estudios - El encuestado se refiere indicadores para los programas de formación, tanto en general como en términos de especificidad, como la falta de preparación pedagógica, los cursos sin prácticas especializantes, etc.

Algunas disciplinas - El encuestado se refiere indicadores para algunas disciplinas que componen el currículo de formación, como las disciplinas generales, las disciplinas "no específicas" de la Educación Física, disciplinas de las Ciencias de la Educación, etc.

Disciplinas teóricas - El encuestado se refiere a los indicadores de las disciplinas teóricas que componen el programa de formación, sin dar detalles, tales como disciplinas teóricas, muchas disciplinas teóricas, etc.

32.2 - Práctica Pedagógica/Prácticas - Se refiere a los indicadores en relación con materias que encajan en esta descripción, tales como la práctica docente en los últimos años del curso, la experiencia de PP / E no era buena, etc.

32.3 - Profesores - El encuestado se refiere indicadores de competencia del (los) maestro (s), sus rasgos de personalidad y características personales, tales como la falta de profesionalismo, de algunos maestros, la falta de preparación pedagógica, etc.

32.4 – Ambiente/clima - Se refiere al ambiente que caracteriza a las relaciones humanas de los estudiantes con los profesores, entre los propios estudiantes y el ambiente en general que caracteriza a los centros escolares atendidos, tales como: mal ambiente, la rivalidad/competencia entre los estudiantes, la falta de compañerismo, etc.

32.5 - Instalaciones/Materiales - El encuestado se refiere indicadores de escasez y/o la falta de espacios y materiales didácticos y bibliográficos existentes en la institución, como las malas condiciones para la práctica del deporte, la inexistencia de instalaciones deportivas adecuadas, material deportivo degradado, la falta libros y revistas para consulta, etc.

32.6 – Formación/Conocimientos - El encuestado se refiere indicadores de falta de conocimientos a nivel científico, pedagógico, cultural, técnico y práctico.

32.7 - Nada - El encuestado no menciona indicadores negativos relativos a la universidad que asistió, como por ejemplo: nada en particular a señalar, no recuerdo ninguna, etc.

32.8 - Otros/Sin especificar - El encuestado se refiere a indicadores relativos a la pregunta que no se encajan en ninguna de las categorías anteriores, o a indicadores que no se les puede dar una interpretación representando la imposibilidad de la codificación.

32.9 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

Pregunta 32. Indique por orden decreciente de importancia, las cuatro características de los profesores que más lo (la) marcaron en sus estudios de Licenciatura

32.1 - Características de los profesores que más los marcaron en la educación superior.

De forma positiva

De forma negativa

32.1- Competencia Científica/Pedagógica - El encuestado se refiere indicadores de la competencia profesional de los profesores, tanto del conocimiento general y/o de la materia/contenidos específicos, tanto en el conocimiento y la capacidad de organización, realización y evaluación de situaciones aprendizaje, tales como:

Positivos - gran conocimiento científico y/o pedagógico, domina la materia, excelentes habilidades de comunicación, emite retroalimentación y asesora al estudiante, profesionalismo, asistencia, puntualidad, experiencia, etc.

Negativos - poco conocimiento, no domina bien el tema, baja capacidad pedagógica (de enseñanza), falta de planeación y de organización, etc.

32.2 - Personalidad/Actitud - El encuestado se refiere a los indicadores de los rasgos de personalidad y las características personales del profesor, tales como:

Positivos - amigable, simpático, comprometido, riguroso, justo, cordial, honesto, disponible, educado, tranquilo, con vocación, congruente, etc.

Negativos - arrogante, grosero, injusto, inflexible, vanidoso, prepotente, odioso, poca empatía, discriminativo, etc.

32.3 - El clima relacional - El encuestado se refiere indicadores relativos al ambiente que caracteriza a las relaciones humanas de los docentes con los estudiantes y viceversa, tales como:

Positivos – excelente relación profesor-estudiantes.

Negativos - mala relación profesor-estudiantes.

34.4 - Sin respuesta - La parte demandada no responde a la pregunta.

Pregunta 33. ¿Qué motivos lo (la) llevaron a convertirse en profesor en Educación Superior, y particularmente, Formador de Profesores de Educación Física?

33.1 – Gusto por la enseñanza/formación - El encuestado se refiere a los indicadores del gusto/placer que ofrece la enseñanza y/o educar, tales como: el gusto por enseñar, sentir placer en transmitir conocimientos, etc.

33.2 - Invitación/oportunidad – El encuestado refiere indicadores relativos al hecho de que su decisión es el resultado o consecuencia de una invitación o una pura casualidad, tales como: invitado por el coordinador de la carrera, una llamada de un amigo, al azar, etc.

33.3 - Oportunidad/Necesidad de Empleo - El encuestado se refiere a los indicadores de la oportunidad que surgió, ya sea para ingresar a la educación superior, por la necesidad de empleo o cualquier otra razón, tales como: la oportunidad, la necesidad de empleo, la oportunidad de estar cerca de hogar, oportunidad de empleo, etc.

34.4 - Contribución a la formación del profesorado / EF - El encuestado se refiere a los indicadores del gusto/placer/necesidad de contribuir a la mejora de la formación del profesorado en general, la formación de profesores de educación física, en particular, o para mejorar área/disciplina de Educación Física y todo lo que lo rodea, y aun así ser el desarrollo en todos los niveles de los jóvenes que cursan la educación superior, tales como: ayudar a mejorar la formación del profesorado en general, puede influir positivamente en una nueva generación de profesores, puede contribuir a la formación de buenos profesionales, contribuir a un cambio conceptual, etc.

35.5 – Condiciones de la Profesión - El encuestado se refiere a los indicadores de atractivo de la profesión, ya sea desde un punto de vista financiero, en relación con los beneficios, la promoción o el prestigio de su profesión, tales como: buen sueldo, prestigio social, las perspectivas de hacer carrera más atractiva/evolutiva, etc.

33.6 - Características de los Estudiantes - El encuestado se refiere a los indicadores de contacto con los jóvenes se centra en cuestiones de gusto y motivación en el proceso de enseñanza - aprendizaje y las relaciones con ellos, así como características que estos jóvenes tienen ese rango de edades, tales como: contacto con los estudiantes de mayor edad y madurez, la motivación y el dinamismo de los estudiantes, que los alumnos también enseñan cosas nuevas, trabajar con estudiantes de mayor edad, con diferentes necesidades y nivel de exigencia, etc.

34.7 - Imagen/Características de la profesión - El encuestado se refiere indicadores relativos a las prácticas, las características y visiones que tienen para la profesión, tales como: ser una profesión exigente, la posibilidad de investigar, tener el acceso a los conocimientos y tener que estar actualizado, gustar de los desafíos, poder publicar, etc.

Posibilidad/gusto por la Investigación - El encuestado se refiere a los indicadores del gusto/interés y la posibilidad de llevar a cabo la investigación, tales como: el gusto por la investigación, sentir que podía investigar, etc.

Profesión motivadora/Exigente - El encuestado se refiere a las prácticas y los indicadores que tienen la imagen de la profesión, tales como: una mayor responsabilidad en el trabajo, un mayor nivel de exigencia, ser una profesión no rutinaria, salir de la monotonía de enseñanza primaria y secundaria, etc.

Posibilidad/Gusto por la actualización/Conocimiento - Indicadores para la información se refiere y el deseo de "obligación" que la profesión requiere un conocimiento general y específico más profundo, y una

actualización permanente en todos los niveles, tales como: gusto por la actualización, querer seguir estudiando, la necesidad de una mayor profundidad en las materias, las oportunidades para un mayor acceso al conocimiento, etc.

Gusto/instrucción en áreas y materias específicas - El encuestado se refiere a los indicadores del deseo / gusto por la enseñanza de las áreas y/o los conocimientos específicos de la disciplina, tales como: el gusto por tratar algunas materias específicas, poder impartir modalidades que se realicen con mayor profundidad, etc...

Desafío - El encuestado se refiere a los indicadores de gusto y/o interés por los retos profesionales, tales como: gustar de los desafíos, ser un reto personal y profesional, etc.

Otras características – El encuestado se refiere a los indicadores de las características y las imágenes que tienen de la profesión y que no encajan en ninguna de las sub - categorías mencionadas anteriormente, tales como: la carrera que combina el saber-hacer con el conocimiento, la posibilidad de "enriquecer un plan de estudios" , posibilidad de construir un programa, la posibilidad de una intervención profesional más completa, la posibilidad de problematizar la educación, la posibilidad de publicar artículos, etc.

34.8 - Experiencia/Habilidades Anteriores/Influencia de la formación inicial - El encuestado se refiere indicadores relacionados con sus experiencias previas (el pasado) como formador y/o tutor de profesores y/o educadores, así como indicadores relacionados con la influencia de su curso y su proceso de formación, tales como: haber sido tutor de profesores en estancias "clásicas", después de haber sido un maestro en el antiguo curso de Educación Primaria y / o maestros de preescolar, haber sido responsable de la profesionalización de la enseñanza, el hecho de que la formación inicial haya sido en Ciencias de la Educación, etc.

34.9 – Valoración Personal y Profesional - El encuestado se refiere a los indicadores de un mayor conocimiento en áreas específicas, así como los beneficios personales y profesionales derivadas de ella, tales como: profundizar mi conocimiento, la formación continua, el valoración personal, etc.

34.10 – Autoconcepto del perfil y competencia - El encuestado se refiere indicadores relacionados con su competencia académica y el perfil profesional adecuado al ejercicio de la profesión, tales como: tener conocimientos y habilidades para ser un formador, sentirse buen profesor, poseer un perfil científico-pedagógico-humano adecuado para la enseñanza superior, etc.

34.11 - Motivación personal - El encuestado se refiere indicadores relacionados con su motivación personal para ejercer la profesionales como: gran motivación personal, etc.

34.12 - Otros - El encuestado se refiere a los indicadores relativos a la pregunta, que no encajan en ninguna de las categorías anteriores.

34.13 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

Pregunta 34 ¿Cuáles son para usted las finalidades (o los principales objetivos) que deben orientar una Licenciatura de Formación de Profesores de Educación Física?

34.1 - Formación Profesional - El encuestado se refiere a los indicadores de competencia y/o conocimiento (general y/o específico de un área) que los futuros profesores deben adquirir durante su proceso de formación inicial, tales como: conocimientos científicos, didácticos, técnicos, competencias a nivel de investigación, de motivación, de capacidad innovadora y reflexiva, etc.

Conocimientos/Habilidades Científicas - El encuestado se refiere a los indicadores de competencias y/o conocimientos de índole científica que los estudiantes deben adquirir durante el curso, tales como: una buena formación científica, el conocimiento científico profundo, etc.

Conocimientos/Habilidades pedagógicos-didácticos - La parte demandada se refiere a los indicadores de competencia y/o conocimientos de índole pedagógico - didácticos que los estudiantes deben adquirir durante el curso, tales como: competencias didácticas de buen nivel, saber enseñar, saber comunicar, conocimientos pedagógicos, conocimientos del contexto educativo, etc.

Conocimientos/Habilidades Técnicas/Prácticas - El encuestado refiere indicadores de competencia y/o conocimientos de índole técnico - prácticos que los estudiantes deben adquirir durante el curso, tales como: dominio del componente técnico ecléctico, el aprendizaje y conocimiento de las técnicas deportivas, gran repertorio de técnicas deportivas, dominio motor, etc.

Conocimientos/Habilidades reflexivas/Innovadoras - El encuestado refiere indicadores de competencias de índole reflexivo e innovador que los estudiantes deben adquirir durante el curso, tales como: formación que promueva la capacidad de reflexión, desarrollar el pensamiento crítico y autónomo, capacidad para innovar y cambiar, etc.

Conocimientos/Habilidades de Investigación - El encuestado refiere indicadores de competencia y/o conocimientos de carácter investigativo que los estudiantes deben adquirir durante el curso, tales como: aprender a investigar, saber promover la investigación, etc.

Conocimientos/Habilidades Motivación - El encuestado refiere indicadores de competencia y/o conocimientos de índole motivacional que los estudiantes deben adquirir durante el curso, tales como: formar profesores motivados, fomentar el gusto por la educación y la profesión, etc.

Conocimientos/Habilidades de autoevaluación y formación continua - El encuestado refiere indicadores de las competencias y/o conocimiento de sí mismo - la evaluación y la formación que los estudiantes deben adquirir durante el curso, tales como: formar personas que sepan analizar los resultados de su trabajo, que sigan capacitándose para desarrollar y mejorar la calidad de su intervención, etc.

Conocimientos/Habilidades recreativas/lúdicas - El encuestado refiere indicadores de las competencias y/o conocimientos de carácter recreativo y lúdico que los estudiantes deben adquirir durante el curso, tales como: el alivio de estrés escolar de los alumnos, la animación para la interacción con otras personas, la promoción del componente lúdico de la vida escolar, etc.

Conocimiento/Competencias específicas del área - El encuestado refiere indicadores de conocimiento/experiencia en el área de Educación Física y el Deporte en una forma amplia, tales como: el conocimiento de los objetivos de la educación física escolar, los conocimientos específicos de la educación física, los principios del entrenamiento deportivo, comprender el estado de salud del individuo, proporcionar conocimientos sobre las diferentes dimensiones de la corporeidad, etc.

Conocimientos/Habilidades Generales - El encuestado refiere indicadores de los conocimientos/habilidades de carácter general que no son posibles de "catalogar" en las categorías anteriores por la dimensión tan amplia que poseen, tales como: la adquisición de las habilidades necesarias para ejercer la profesión, promover la adquisición de conocimientos, proporcionar conocimientos para que los estudiantes pueden aprender lo que realmente importa, el desarrollo de competencias transversales, etc.

34.2 - Formación Personal / Social - El encuestado refiere indicadores de los rasgos de personalidad y las características personales, relacionales y ético-morales que el futuro profesor debe adquirir durante su proceso

de formación inicial, tales como: la responsabilidad, la ética moral y social, la relación con los demás, la educación humanista, etc.

Adquisiciones Personales/Sociales - El encuestado refiere indicadores de los rasgos de personalidad y las características personales que los estudiantes deben realizar durante el curso, tales como: sólida formación humanista, sentido de la responsabilidad y la ciudadanía, formar personas cívicamente activas, etc.

Adquisiciones Relacionales - El encuestado refiere indicadores de las relaciones humanas que el estudiante debe obtener durante el curso, tales como: saberse relacionar con los demás, ser buen colega, etc.

Adquisiciones ético-morales - El encuestado refiere indicadores relacionados con los principios éticos, morales y civiles de que el alumno deberá obtener en el curso, tales como: aprender valores como el respeto por los demás y las reglas del juego, proporcionar a los estudiantes con los valores morales y éticos, poseer espíritu deportivo, no sólo en el ámbito profesional sino también en la vida, etc.

34.3 - Formación General/Básica - El encuestado refiere indicadores relacionados con la formación general/de base que los futuros profesores deben adquirir durante su proceso de formación inicial, sin especificar qué tipo de formación y/o habilidades y/o el conocimiento detrás de ello, tales como: una sólida formación de base, una completa formación general, etc.

34.4 - Formación especializada - El encuestado refiere indicadores relacionados con la formación especializada en el ámbito de la educación física y el deporte que los futuros profesores deben adquirir durante su proceso de formación inicial, que tenga el objetivo de la formación de "expertos" en este ámbito profesional, tales como: formar especialistas, dar una formación especializada, etc.

34.5 - Formación para la docencia - El encuestado refiere indicadores relacionados con una formación específica para la docencia en un sentido general, es decir, sin cualquier especificación del tipo de formación que no se haya mencionado anteriormente, tales como: formar para la docencia, etc.

34.6 - Formación de profesionales competentes - El encuestado refiere indicadores relacionados con la formación de profesionales/profesores competentes/capaces, sin ninguna especificación de este concepto, tales como: formar profesionistas competentes, etc.

34.7 - Características del Plan de Estudios/Curso - El encuestado refiere indicadores relacionados con las características del plan de estudios y/o un curso de formación para los profesores, ya sea en un sentido general, o específico de la educación física y el deporte, tales como: planes de estudio organizados y adecuado a la realidad, la promoción de la salud, proporcionar diversas experiencias deportivas, mejorar la aptitud física y mental, seleccionar a los candidatos en función de criterios tales como la salud mental y los valores morales esenciales para la profesión docente, poseer un plan de estudios adecuado a lo que se pretende formar, etc.

34.8 - Efectos generales - El encuestado refiere aspectos que contribuyen a promover y mejorar el bienestar de la población, ya sea desde el punto de vista del campo, ya sea en un sentido general, tales como: promoción de la salud en la población, mejorar el desarrollo motor población, contribuir a la felicidad de la gente, etc.

34.9 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

Pregunta 35. Describa lo que es para usted un buen Profesor de Educación Superior (Formador de profesores)

35.1 - Competencia/Formación Científica-Pedagógica - El buen maestro en la enseñanza superior/formador de profesores está asociada a factores relacionados con la competencia profesional, es decir, se refiere a la formación/competencias/conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos-metodológicos que el profesor demuestra en la planificación, organización, orientación/conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. También se incluyen en esta categoría todos los indicadores de la capacidad de comunicar que el profesor demuestra, así como sus capacidades para investigar y mantenerse permanentemente actualizado.

Competencia/Conocimientos Científicos - El encuestado refiere indicadores de los conocimientos/formación científica de que el maestro demuestra, tales como: dominio a profundidad de la materia que enseña, solida competencia científica, etc.

Competencia/conocimientos pedagógicos - El encuestado refiere indicadores de formación/conocimientos pedagógicos y de didácticos-metodológicos que el profesor posee y demuestra, tales como: una buena organización y conducción de situaciones de aprendizaje, la transmisión efectiva de los materiales y las diferentes estrategias que utilizan, etc.

Capacidad de comunicación - El encuestado refiere indicadores de la capacidad de comunicación que el profesor se muestra, tales como: buen comunicador, comunicar de manera clara y sencilla, etc.

Capacidad/actitud de actualización - El encuestado refiere indicadores de la capacidad y la actitud permanente de actualización que el profesor demuestra con los contenidos que enseña, así como los temas y/o áreas que abarca su participación como profesor, tales como: siempre actualizado, demuestra una actitud de constante actualización científica y técnica, etc.

Capacidad/Actitud de Investigación - El encuestado refiere indicadores de la capacidad/actitud que demuestra el profesor para investigar (hacer investigación), tales como: ser un investigador, la actitud de investigación permanente, etc.

35.2 - Características profesionales/personales - El buen profesor de educación superior está asociado con características profesionales y rasgos de personalidad, personales/sociales que manifiesta.

Características profesionales - El encuestado refiere indicadores de características/actitudes profesionales que el profesor demuestra, tales como: profesional, espíritu de auto-crítica, dedicado, exigente, actúa de acuerdo a principios éticos-morales, evaluación juiciosa, reflexivo, modelo, asiduo/puntual, etc.

Características personales/sociales - El encuestado refiere indicadores asociados con los rasgos de personalidad y las características personales/sociales, como amigo, compañero, comprensivo, sincero, honesto, amable, educado, humano, respetuoso, etc.

35.3 – Roles/funciones - El buen maestro en la enseñanza superior/formador de los profesores está asociado a factores relacionados con las funciones y roles que los profesores desempeñan y/o promueven en los estudiantes, tales como: aquel que transmite conocimientos, experiencias, valores, o que promueve la investigación-acción, o que les abre el horizonte a los estudiantes y desarrolla el sentido crítico y voluntad de saber más , aquel que es un agente de desarrollo, el que crea condiciones para el acceso a la información, el que fomenta y apoya a los estudiantes a través de directrices científico-pedagógicas y morales, el que hace un buen enlace entre la teoría y la práctica, el solicitador y generador de aprendizaje, etc.

35.4 - Gusto por la profesión/Enseñanza - El buen maestro en la educación superior se asocia con el hecho de revelar a través de su comportamiento y actitudes, el gusto y/o el disfrute por su profesión, tales como: demuestra el gusto por lo que hace, denota que hay placer en lo que hace, etc.

35.5 – Experiencia profesional/Enseñanza - El buen maestro en la enseñanza superior está vinculada al hecho de tener experiencia profesional como docente.

35.6 - Otros - El encuestado refiere indicadores relativos a la pregunta que no encajan en ninguna de las categorías anteriores.

35.7 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

Pregunta 36. ¿Qué es para usted un alumno con éxito al término de la Licenciatura en Educación Física?

36.1 – Adquisición/desarrollo de competencias/conocimientos - El encuestado refiere indicadores asociados con la adquisición de conocimientos y/o competencias adquiridas por los estudiantes en la educación superior, es decir, el conocimientos/experiencias específicas, conocimiento y saber-hacer que fundamentan el ejercicio de la actividad docente en el área de Educación Física (científico y pedagógico-didáctica), tales como: construcción del cuerpo de los conocimientos necesarios para la futura intervención/profesión, tienen conocimientos/ habilidades científico-pedagógicas, adquirir argumentos técnicos-científicos, etc.

36.2 - Formación Personal/desarrollo de actitudes - El encuestado señala que el estudiante con éxito en la formación inicial se asocia con el hecho conseguir una buena formación personal, ética y moral, así como el desarrollo de actitudes y/o capacidades y/o propósitos inherentes a la profesión docente, tales como: el logro de los principios éticos - morales y cívicos, adquirir actitudes y valores, lograr capacidad de reflexión, de improvisación y de autonomía, desarrollar actitudes y pensamiento crítico, tener espíritu de equipo, etc.

36.3 – Obtención de aprovechamiento/objetivos - El encuestado refiere indicadores asociados a que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos que se les proponen para su formación, lo que les permite obtener la aprobación en las diversas disciplinas del currículo y el avance de año escolar y la obtención del diploma del curso, tales como: alcanzar los objetivos del curso, terminar el curso, alcanzar los objetivos contenidos en los programas, recibir notas positivas en las disciplinas, etc.

36.4 - Participación de Estudiantes en Formación - El encuestado refiere aspectos relacionados con la forma en que los estudiantes participen y se adhieran a las actividades de enseñanza-aprendizaje sin relacionar su comportamiento con las características pedagógicas del profesor, tales como: demostrar el compromiso, interés y dedicación en tareas propuestas, demuestran motivación por actividades de formación, son participativos en las clases, son responsables, disponibles, etc.

36.5 - Gusto por el curso/futura profesión - La encuestada señala que el estudiante con éxito en la formación inicial se asocia con el hecho de que muestra el gusto/placer por el curso y la futura profesión, tales como: gustar del curso, tener gusto por la profesión que va a ejercer, etc.

36.6 - Efecto de la formación general - El encuestado refiere aspectos asociados a la integración social y la concientización del futuro profesional para el mejor desempeño de las actividades docentes, tales como: conseguir integrarse bien en las escuelas, tener conciencia profesional e ideas claras sobre la importancia social su función profesional, tener conciencia de su futura tarea, etc.

36.7 - Relaciones Interpersonales - El encuestado refiere aspectos del éxito a las buenas relaciones humanas que el estudiante tenga y/o deberá tener en el ejercicio de su futura profesión, tales como: ser capaz de relacionarse con sus colegas, establecer relaciones interpersonales positivas, poder ser capaz de establecer una buena relación con sus alumnos, etc.

36.8 - Transferencia de Conocimientos/Habilidades - La encuestada señala que el estudiante con éxito en la formación inicial se asocia con el hecho de conseguir transmitir y aplicar en la práctica profesional todos los conocimientos y/o habilidades adquiridos durante el curso.

36.9 - Investigación / Desarrollo de Hábitos - El encuestado señala que el estudiante con éxito en la formación inicial está asociado con el hecho de conseguir aprender y/o realizar investigación, creando hábitos de esta práctica para su futuro profesional.

36.10 - Dominio motor - El encuestado señala que el estudiante con éxito en la formación inicial se asocia con la disponibilidad/dominio motor que tiene las disciplinas del curso, tales como: sentirse cómodo en la práctica, el dominio de las habilidades técnicas y tácticas etc.

36.11 - No sé - El encuestado no tiene una respuesta a la pregunta, por no sentirse preparados para hacer y/o no pertenecer al área/materia curricular en cuestión.

36.12 - Otros - El encuestado refiere indicadores relativos a la pregunta que no encajan en ninguna de las categorías anteriores.

36.13 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

Pregunta 37. Como formador, indique los factores más relevantes que pueden influenciar (que favorecen o que obstaculizan) la adquisición de las competencias (conocimientos, actitudes, saber hacer) por los alumnos, durante los estudios de la Licenciatura en Educación Física.

Condiciones y factores que pueden influir en la adquisición de conocimientos, habilidades y conceptos en los estudiantes de formación inicial.

Positivamente

Negativamente

37.1 - Competencia y actitudes profesionales de los formadores - El encuestado refiere indicadores relacionados con la competencia/capacidad de los docentes (científicas, pedagógicas, de investigación, etc.) y con sus actitudes y/o características personales, tales como:

Positivos - profesores con calidad científica y pedagógica, profesores competentes, actualizados, disponibles y con capacidad para investigar, con una capacidad de transmisión y comunicación, con principios morales y éticos, exigente, riguroso, etc.

Negativos - profesores incompetente, baldes, poco exigente, petulante, desmotivado, mal orientado a la formación docente, etc.

37.2-Vocación/motivación de estudiantes/otras características personales - El encuestado refiere indicadores relacionados con aspectos que tienen que ver con la disponibilidad/interés/motivación que los estudiantes

demuestran por el curso, con el interés y la relación con el contexto de su futura actividad profesional, así como los aspectos relacionados con las características personales de los estudiantes, tales como:

Positivos - el interés, empeño y el gusto del estudiante, la motivación para el curso, gustar del curso, tener vocación para el curso, tener capacidad de trabajo y estudio, tener una mente abierta, disposición, etc.

Negativos - falta de motivación hacia curso, poco compromiso o interés, etc.

37.3-Experiencias deportivo-motoras/concepciones previas - El encuestado refiere indicadores relacionados con las experiencias motoras y deportivas de los estudiantes en el pasado y/o presente, así como a modelos y referencias que estos “transportan” para el curso adquiridas en vivencias deportivas, ya sea por la influencia de los profesores y/o la familia, tales como:

Positivos - las experiencias en el campo de deportes (como atleta, entrenador, etc.), pasado deportivo, la práctica deportiva, forma física, etc.

Negativos – la práctica deportiva anterior, el pasado deportivo en función de los entrenadores, las ideas preconcebidas de lo que significa ser un profesor de Educación Física, etc.

37.4-Formación de base/anterior - El encuestado refiere indicadores relacionados con los conocimientos y/o formación que los estudiantes traen su entrada al curso, tales como:

Positivos - la formación previa de los alumnos, la formación escolar anterior, etc.

Negativos - la falta de bases, deficiente formación en la educación secundaria, la falta de conocimiento/bases científicas, etc.

37.5-Egreso/expectativas profesionales - El encuestado refiere indicadores relativos a su egreso y/o expectativas profesionales que se obtendrá después de terminar el curso, tales como:

Positivos – amplio mercado de trabajo, buenas oportunidades de carrera, etc.

Negativos - la falta de expectativas profesionales, las bajas expectativas de desarrollo profesional, la falta de oportunidades de empleo, falta de mercado de trabajo, etc.

37.6 Relaciones interpersonales - El encuestado refiere indicadores relativos al ambiente que caracteriza a las relaciones humanas del profesor los estudiantes y viceversa, y entre compañeros, tales como:

Positivos – relación profesor/estudiante relación, etc.

Negativos – mala relación profesor/estudiante, malas relaciones con los compañeros, etc.

37.7- Condiciones Materiales e Instalaciones - El encuestado refiere indicadores de recursos físicos, espaciales, de equipamiento y materiales didácticos y bibliográficos existentes en las instituciones de formación, tales como:

Positivos - buena infraestructura, buenos recursos logísticos, buenos medios informáticos, buena biblioteca, etc.

Negativos – insuficiencia de espacios de formación, inexistencia de medios y materiales didácticos, mas instalaciones deportivas y laboratorios, materiales y espacios pobres (los campos, los laboratorios, las bibliotecas), etc.

37.8-Plan Curricular - El encuestado refiere indicadores de la calidad del plan de estudios (currículo de formación-estructura, disciplinas y sus respectivos programas), tales como:

Positivo - Disponer de un plan de estudio coherente y articulado, calidad curricular del curso, la pertinencia de los programas, fuerte componente teórico-práctico y de la práctica pedagógica, las clases prácticas, etc.

Negativos - un plan teórico sin conexión a la realidad, currículo incoherente e insuficiente, excesiva carga horaria de clases, el exceso de teoría desligada de la práctica, etc.

37.9-Gestión Escolar y Pedagógica - El encuestado refiere indicadores asociados a la dinámica organizativa, administrativa y pedagógica de la institución formadora, tanto a nivel interno como externo, tales como:

Positivos - la organización y la dinámica de la escuela, apoyo y reconocimiento de la institución por la importancia de los cursos, intercambio con otras escuelas, etc.

Negativos – falta de organización y dinamismo de la escuela, horarios, grupos numerosos, articulación con los diversos órganos, etc.

37.10-Práctica pedagógica/estancias educativas - El encuestado refiere indicadores relativos a la disciplina que implica esta designación asociados con la forma y el impacto que esto tiene o ha tenido sobre los estudiantes, y el contexto donde surge, como por ejemplo:

Positivos - buena estancia, una práctica pedagógica significativa, etc.

Negativos – mala estancia educativa, poca experiencia en la práctica pedagógica, el lugar de la estancia, práctica pedagógica en contextos diferentes, etc.

37.11 Otros - El encuestado refiere indicadores relativos a la pregunta que no encajan en ninguna de las categorías anteriores.

37.12-No sé - El encuestado refiere no saber responder la pregunta.

37.13-No Respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

Agrupación de las categorías

1 - Factores asociados con los formadores - engloba las siguientes categorías: "La competencia y actitudes profesional de los formadores" y "Relaciones interpersonales".

2 - Factores Asociados con Estudiantes – engloba las siguientes categorías: "Vocación/Motivación de los estudiantes/otras características personales", "Experiencia Deportivo- motoras/concepciones previas", "Formación de base/ Anterior" y "Egreso/expectativas profesionales".

3 - Factores Asociados a la Institución - Engloba las siguientes categorías: "Condiciones materiales e Instalaciones", "Gestión Escolar y Pedagógica", "Los planes de estudios" y "Práctica Pedagógica".

Pregunta 38. Atendiendo a toda su trayectoria profesional, enumere por orden decreciente de importancia los 4 principales aspectos que más lo (la) influenciaron y que mayor impacto tuvieron en las concepciones, comportamientos y prácticas formativas que actualmente posee usted sobre la Educación Física y la profesión de Profesor.

38.1 – Formación académica/conocimientos - El encuestado refiere indicadores de la formación académica que posee (han recibido y/o recibe) y/o los conocimientos adquiridos, tales como: la formación académica (licenciatura, maestría y/o doctorado), la formación académica inicial, el plan de estudios de una licenciatura, los conocimientos adquiridos, etc.

38.2 - Experiencia Profesional - Esto se refiere a todos los indicadores relativos a la experiencia profesional del docente/formador, ya sea a través de su práctica formativa como profesor, ya sea en la relación y diálogo que se establece con sus colegas formadores y estudiantes, ya sea en el contacto que realiza con otras instituciones de formación.

Como formador – El encuestado refiere indicadores relativos a su experiencia como profesor/formador, tales como: la vivencia profesional, la experiencia como formador, las prácticas educativas en la institución donde ejerce, muchas horas de supervisión, haber sido asesor de formación y estancia, etc.

Relación/contacto con los colegas - El encuestado refiere indicadores de contacto y relaciones profesionales con sus pares, tales como: el diálogo con sus colegas sobre el tema, el contacto y enlace con docentes de especialidad, el intercambio de información e ideas entre colegas del área, participación en grupos de discusión/análisis y evaluación de los cursos, el contacto y la convivencia y el intercambio de ideas con otros profesionales, etc.

Relación/contacto con los alumnos - El encuestado refiere indicadores de contacto y relación formal y/o informal establecida con los estudiantes, tales como: el contacto directo con los estudiantes en la formación de profesores, el contacto informal con los estudiantes, el diálogo con estudiantes, etc.

Relación/contacto con otras instituciones - El encuestado refiere indicadores de contacto y relación profesional que establece o estableció con otras instituciones de formación, ya sea a nivel nacional, ya sea a nivel internacional, tales como: el contacto con diversos contextos institucionales, el conocimiento de las realidades de diferentes escuelas, los contactos e intercambio de experiencias con otras instituciones, etc.

38.3 – Características personales/profesionales - El encuestado refiere indicadores relativos a las características profesionales y/o personales que posee, tales como: profesionalismo, análisis de las situaciones profesionales vividas, reflexiones sobre su trayectoria profesional, voluntad de aprender/crecer, dedicación personal, espíritu de trabajo en equipo, auto reflexiones, etc.

38.4 - Formación continua/Investigación - El encuestado refiere indicadores relacionados con sus inversión en la capacitación persona continua y/o de investigación que hizo o hace, tales como: la formación continua, conferencias sobre el tema, seminarios/coloquios sobre el tema, acciones de formación, la investigación realizada, el auto estudio, la inversión en formación continua, etc..

38.5 - Influencia de los profesores - El encuestado refiere indicadores de la influencia positiva que ejercen algunos profesores, tales como: el contacto con los profesores competentes, la calidad de los profesores que tuvo, la influencia ejercida por algunos buenos profesores, los antiguos profesores la escuela secundaria y la universidad, etc.

38.6 - Experiencia Deportes - El encuestado refiere indicadores sobre su experiencia y/o pasado deportivo como atleta y/o entrenador, tales como: atleta, carrera deportiva, enlaces a los deportes desde la infancia, experiencias como atleta y entrenador, etc.

38.7 - Vivencias anteriores en la Educación Física - El encuestado refiere indicadores relacionados con las experiencias que tuvo como estudiante en la Educación Física, anteriores a su licenciatura tales como: vivencia de la educación física en primaria y secundaria, las experiencias de educación física como estudiante etc.

38.8 - Práctica pedagógica/estancias - El encuestado refiere indicadores sobre su vivencia/trayectoria por esta disciplina/proceso, así como de las personas/profesores que lo acompañaron/supervisaron, tales como: el orientador de la práctica pedagógica, la práctica pedagógica en sí, buena experiencia en la estancia, etc.

38.9 - Gusto por la educación física/Actividad física/enseñanza - El encuestado refiere indicadores del gusto/interés en la Educación Física y/o la actividad física/deportiva y la pasión por la enseñanza y para la enseñanza, tales como: soy un profesor por gusto, gusto por la enseñanza, gusto por la actividad física-deportiva, etc.

38.10 - Características/imagen de la Educación Física y la profesión de profesor - El encuestado refiere indicadores de las características, objetivos y la imagen de la educación física en un sentido general, sea desde el punto de vista positivo o negativo, así como los aspectos relacionados con la profesión Profesor en general y de Educación física en particular, tales como: la responsabilidad de ser un profesor, la multidisciplinariedad de la Educación Física, la importancia de la educación física en el estilo de vida de las personas, el maestro de educación física es el "mil usos" - entre otras cosas que es un profesor, es fácil ser profesor de educación física pues el que tiene problemas en la escuela se va para educación física, etc.

38.11 - Instalaciones/Materiales - El encuestado refiere indicadores relativos a la existencia de buenos recursos físicos y materiales a durante su trayectoria escolar, tales como: la existencia de espacios adecuados para la práctica de actividades físico-deportivas, buenas condiciones materiales, etc.

38.12 - Otros/indeterminados - El encuestado refiere indicadores relativos a la pregunta que no encajan en ninguna de las categorías anteriores, o los indicadores que refiere no pueden interpretar, presentando por tanto una imposibilidad de codificación.

38.13 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

Pregunta 41. En términos generales, considera la actual formación de Profesores de Educación Física y Deporte en las universidades públicas de México como: Débil, Regular, Buena y Muy buena.

41 - Razones aducidas para justificar la evaluación de los profesores de Educación Física en México.

De los que respondieron Débil

41.1 - Diversidad/cantidad de Cursos - El encuestado refiere indicadores de cantidad y/o la diversidad de cursos de formación inicial de profesores de educación física en México y por lo tanto la mala calidad de esta formación, tales como: hay muchos cursos diferentes normalmente alejados de la realidad, una gran variedad que lleva a la decadencia de la formación, muchos cursos de capacitación con características muy diferentes, etc.

41.2 - Formación/calidad de los docentes - El encuestado refiere indicadores relativos a la falta de formación (académica, científica, educativa, etc.) y la calidad de los docentes que enseñan los cursos, tales como: formadores sin preparación académica y con falta de conocimiento, etc.

41.3 - Plan de Estudios - El encuestado refiere indicadores para los programas de capacitación, tales como: el plan de estudios sin las disciplinas específicas, planes de estudio débil y poco consistente, etc.

41.4 – Comercialización de cursos - El encuestado refiere indicadores de las características, objetivos y directrices para los cuales están orientados actualmente los cursos, tales como: la comercialización de cursos, tipo de comercio en las enseñanzas en práctica por las autoridades competentes, etc.

41.5 - Instalaciones/recursos - El encuestado refiere indicadores de la falta y/o inexistencia de infraestructura, espacios y/o materiales didácticos para la formación profesores de educación física, tales como: la falta de instalaciones deportivas, la falta de recursos didácticos, etc.

41.6 – Condiciones de admisión - El encuestado refiere indicadores de las condiciones para iniciar el curso, comúnmente la falta de pre-requisitos motores para la entrada en la carrera, tales como: la aceptación de los estudiantes sin pre-requisitos, etc.

41.7 - Contactos - El encuestado refiere indicadores relativos a la falta de contactos institucionales y profesionales entre los compañeros, tales como: escases de contactos entre docentes y las escuelas de formación, etc.

41.8 - General - El encuestado señala que la formación de profesores de educación física en México es mala/débil en un sentido general, sin especificar ningún aspecto y/o situación.

De los que respondieron Regular

41.1 - Diversidad/cantidad de cursos - El encuestado refiere indicadores de cantidad y/o la diversidad de cursos de formación inicial del profesorado de Educación Física en México, tales como: la diversidad de los cursos existentes en la enseñanza superior, la amplia variedad de instituciones (sobre todo privadas) ha dado lugar a una gran diversidad en la formación del profesorado y la pérdida de la identidad formativa y profesional, demasiados cursos, etc.

41.2 - Plan de Estudios - El encuestado refiere indicadores relativos a los programas de formación, señalando las deficiencias y/o deficiencias, así como áreas de mejora, tales como: en la mayoría de los planes de estudio falta todavía un fuerte componente teórico-práctico, falta un carácter más práctico, graves deficiencias a nivel de componentes en la capacitación, la carga horaria de determinadas disciplinas es bajo, etc.

41.3 - Instalaciones - El encuestado refiere indicadores relativos a la inexistencia o degradación de instalaciones deportivas y/o la infraestructura para apoyar la formación, tales como: la falta de más infraestructura deportiva, mejorar las instalaciones, etc.

41.4 – Condiciones de admisión - El encuestado refiere indicadores relativos a las condiciones de admisión a los cursos de formación, especialmente en los que pre-requisitos no son una preocupación, tales como: pre-requisitos poco selectivos para cualquier persona que quiere ser un profesor, la aceptación de estudiantes sin pre-requisitos, etc.

41.5 - Comercialización de cursos - El encuestado refiere indicadores de las características, objetivos y orientaciones para los cursos los cuales están actualmente dirigidos, tales como: cursos demasiado comerciales, etc.

41.6 – Condiciones de los docentes/incentivos de la profesión - El encuestado refiere indicadores de necesidad de mejora de la formación del profesorado, así como la importancia de los incentivos (en general) a la profesión.

41.7 - Imagen de los profesores de Educación Física - El encuestado refiere indicadores relativos a la mala imagen de profesionalismo de algunos profesores de educación física, incluida su falta de formación y/o habilidades específicas, tales como: todavía hay muchos malos profesores, hay muchos profesores de entre 50 y 60 años que no tuvieron una buena formación, etc.

41.8 – Competencias de los formadores - El encuestado refiere indicadores relativos a la falta de competencia y/o profesionalismo de algunos profesores formadores, tales como: algunos malos formadores, etc.

41.9 - Coordinación Inter-instituciones - El encuestado refiere indicadores de la falta y/o inexistencia de coordinación entre las instituciones que forman profesores de Educación Física.

41.10 – Coordinación escuelas/clubes - El encuestado refiere indicadores de falta de coordinación entre las escuelas y clubes deportivos.

41.11 - General – El encuestado refiere indicadores generales de la posibilidad de cursos de formación inicial para profesores de educación física puede ser mejor, sin señalar los aspectos particulares, tales como: está promedio, pero se puede mejorar, aún queda mucho por mejorar en la situación.

41.12 - No sé - El encuestado no sabe responder a la pregunta y refiere no tiene ninguna relación o conocimiento que les permita responder a la pregunta.

41.13 - Sin respuesta - El encuestado no responde a la pregunta.

De los que respondieron Buena

41.1 - Estructura/organización de los Cursos - El encuestado refiere indicadores de estructura, organización y funcionamiento de los cursos de formación inicial de profesores de educación física, en particular en lo que respecta al plan de estudios, tales como: los cursos bien estructurados en términos científicos y pedagógicos, la preparación equilibrada en todos los componentes de la formación, los planes de estudio son cuidadosamente seleccionados y adecuados, etc.

41.2 – Docentes/formadores - El encuestado refiere indicadores de la competencia, el profesionalismo y el prestigio de las instituciones de formación de profesores, tales como: hay buenos profesores en las escuelas de formación, los profesores proporcionan una mayor calidad, los docentes son reconocidos internacionalmente, etc.

41.3 - Diversidad/cantidad de instituciones - El encuestado refiere indicadores sobre el número y/o diversidad de las instituciones que forman profesores de educación física, tales como: hay más instituciones para formar a profesores, más entidades formativas se reflejan en una mejor calidad, un mayor número de escuelas provoca un aumento en los factores comparativos y competitivos, así como un aumento de personas que se interesan en la investigación, etc.

41.4 - Credibilidad de las Instituciones - El encuestado refiere indicadores de crédito (buena reputación) de las instituciones de formación de profesores de Educación Física en México, tales como: la credibilidad de las instituciones, existen instituciones de referencia (mundial), etc.

41.5 - Instalaciones/condiciones generales - El encuestado refiere indicadores relativos a las condiciones generales de trabajo para los profesores, así como las instalaciones existentes para la formación de profesores de educación física, tales como: existen mejores condiciones de trabajo e investigación, las escuelas de formación reúnen buenas condiciones materiales para una buena formación, existen excelentes condiciones para la formación, etc.

41.6 - Profesores de Educación Física/imagen de Educación Física - El encuestado refiere indicadores de la competencia y el profesionalismo de los profesores de educación física en las escuelas primarias y secundarias, así como señalar la buena imagen de la educación física en términos generales, tales como: aplicarse un mayor rigor y exigencia por parte de los profesores de Educación Física y Educación Física han mejorado la imagen dentro y fuera de la escuela, la opinión pública reconoce cada vez más la competencia de los profesores de educación física y el valor de la educación física, los profesores tienen una buena formación, existen mejores profesores en las escuelas, tengo hijos que asisten a una disciplina, los profesores recién egresados han creado una mayor conciencia de su papel en la formación y el desarrollo de los niños y los jóvenes, la retroalimentación de los empleadores, etc.

41.7 - Conocimiento/Investigación - El encuestado refiere indicadores relativos al estudio de los conocimientos actuales y/o de investigación en el área de educación física y ciencias del deporte, tales como: actualmente existe más y mejor investigación, el nivel de conocimiento en las ciencias del deporte, etc.

41.8 - Control/evaluación de la Calidad - El encuestado refiere indicadores para la evaluación y control de calidad de las instituciones de formación que sean objeto de las entidades externas, independientes y competentes, y por tanto la garantía de una buena formación de profesores de profesores de Educación Física, tales como: actualmente se ha realizado un control de calidad realizado por las organizaciones exentas de la evaluación, las evaluaciones externas ayudan a la calidad de la enseñanza, etc.

41.9 – Perfil de egreso - El encuestado refiere indicadores de posibles oportunidades de carrera que este tipo de curso puede proporcionar a los asistentes, como por ejemplo: es un área que tiene mucho mercado (salud, ocio), etc.

41.10 – Comparativamente con el pasado/extranjero – El encuestado refiere indicadores comparativos entre la realidad actual del formación de profesorado de Educación Física en México y que se llevó a cabo en el pasado así como la comparación con lo que ocurre en el extranjero, tales como: comparada con la mayoría de otros países es buena, en comparación con el pasado es sin duda buena, etc.

41.11 – Esfuerzo por mejorar - El encuestado refiere indicadores de esfuerzo y/o tentativas de que se han hecho intentos para mejorar la formación de profesores de educación física en México, pero sin señalar ningún aspecto concreto, tales como: el esfuerzo para una formación de calidad es notorio, ha mejorado, ha habido un gran esfuerzo para su mejoramiento, etc.

41.12 – Percepción general – El encuestado refiere indicadores generales sobre la formación del profesorado de educación, el resultado de una percepción general sobre la base de alguna/poca información y/o opiniones que ha leído y/o escuchado, o también refiere el poco conocimiento que tiene sobre cuestiones tales como: es una opinión poco fundamentada, por aquello que voy percibiendo, por aquello que los estudiantes me van comentando, etc.

41.13 - Lagunas/deficiencias/aspectos a mejorar – El encuestado refiere indicadores generales de las lagunas y/o deficiencias encontradas en la formación de profesores de educación física y apunta aspectos concretos para la mejoría, tales como: los criterios de selección de candidatos deberían ser los mismos y con el mismo nivel de exigencia en todas las instituciones, falta de infraestructura, debería existir una especialización en un área particular de la ciencia, programas de estudios incompletos, etc.

41.14 - Otros/sin especificar - El encuestado refiere indicadores relativos a la pregunta que no encajan en ninguna de las categorías anteriores, o a los indicadores que refiere no se les puede dar una interpretación, representando una imposibilidad de codificación.

3.15 – No responde

Anexo 5. Red de categorización del cuestionario de Percepciones de los estudiantes

Pregunta 15. Indique por orden decreciente de importancia, las cuatro características de los profesores que más lo (la) marcaron en este nivel de educación básica

De forma positiva

De forma negativa

15.1- Capacidad pedagógica y científica – El estudiante refiere indicadores relativos a la competencia profesional del profesor, ya sea con respecto al conocimiento de la materia o de los contenidos específicos a enseñar, o bien al conocimiento sobre a organización y conducción de las situaciones de aprendizaje, tales como: conoce y domina la materia, clases bien planeadas, es organizado, está motivado, interviene en la clase, se muestra motivado, preocupado, constante y puntual, bien formado, etc..

15.2 - Personalidad / actitud – El estudiante refiere indicadores relativos a los rasgos de personalidad y a características personales del profesor, tales como: simpático, amigo, autoritario, cordial, comunicativo, empeñado, imparcial; o desde el punto de vista negativo, arrogante, prejuicioso, etc.

15.3 – Clima de clase / buen ambiente – El estudiante refiere indicadores relativos al ambiente que caracteriza las relaciones humanas del profesor con todas las personas que, con funciones variadas integran el establecimiento de enseñanza; pero, principalmente, con los alumnos, tales como: promueve un clima de clase excepcional, se relaciona bien con los alumnos etc.

15.4 - Efectos educativos generales - El estudiante refiere indicadores relativos al desarrollo de los jóvenes, al resultado de la acción educativa, así como a las grandes metas educativas, tales como: desarrollar a los jóvenes, formar al individuo, etc.

15.5 - Concepciones pedagógicas - El estudiante refiere indicadores relativos a las decisiones del profesor sobre su enseñanza y prácticas pedagógicas, tales como: promover la convivencia, abierto a la innovación, efectuar conferencias y/o debates, etc.

15.6 - Otros – El estudiante refiere indicadores relativos a cuestiones que no se encuadran en ninguna de las categorías anteriores.

15.7 - No responde / indeterminado – El estudiante no responde a la pregunta, o refiere indicadores que no es posible de interpretar; por tanto, presentan imposibilidad de codificación.

Pregunta 16. ¿Cuál es para usted el papel (los objetivos y las finalidades) de la Educación Física en el currículo escolar en la educación básica?

16.1- Socialización / Efectos educativos generales – El estudiante refiere indicadores asociados a los procesos de socialización de los alumnos, a la integración social y/o al mundo del trabajo de los alumnos, tales como: preparación para la vida, creación de reglas sociales, abrir horizontes a los jóvenes, facilitar la relación personal, formar buenos ciudadanos, etc.

16.2 - Gusto por las actividades físicas / Hábitos de práctica – El estudiante refiere indicadores relativos a la promoción del gusto y a la movilización del alumno hacia a práctica deportiva, así como a la promoción de

hábitos de práctica deportiva, tales como: incentivar para la práctica de actividades deportivas, aumentar el gusto por las actividades físicas, proporcionar en el futuro hábitos de práctica, etc.

16.3 - Promoción de aprendizajes – El estudiante refiere indicadores asociados al hecho de que los alumnos alcancen o no las metas de aprendizajes específicos, tales como: aprender las técnicas de las modalidades deportivas, aprender hábitos de higiene, etc.

16.4 – Desarrollo motor y/o de capacidades – El estudiante refiere indicadores relativos a la mejora del desarrollo motor de los alumnos e al desarrollo de capacidades sean condicionales y/o coordinativas, sean intelectuales, psicológicas, físicas, emocionales, sociales, o afectivo/motivacionales, etc.

16.5 - Catarsis / Propedéutica de otras disciplinas – El estudiante refiere indicadores relativos a la Educación Física como medio de liberación de energías y tensiones acumuladas en la vida cotidiana, y también indicadores relativos a la liberación de tensiones acumuladas en las disciplinas llamadas teóricas, terapéutica de fracaso escolar, tales como: complemento, auxiliar de las otras disciplinas, etc.

16.6 – Satisfacción / Recreación – El estudiante refiere indicadores relativos a la creación de situaciones que proporcionen alegría o satisfacción en la actividad realizada, tales como: carácter lúdico, recreación, etc.

16.7 - Beneficios / Promoción de la salud – El estudiante refiere indicadores relativos a la Educación Física como medio de promoción de salud e bien estar físico y psíquico, tales como: hace bien a la salud, la persona se siente mejor, crear un estilo de vida saludable, etc.

16.8 - Promoción de valores – El estudiante refiere indicadores relativos a la promoción de valores morales, éticos y cívicos, tales como: el espíritu de solidaridad, el saber reconocer la derrota, crear compañerismo o respeto por el adversario, etc.

16.9 – Proporcionar práctica / Nuevas experiencias – El estudiante refiere indicadores relativos a la Educación Física como un espacio privilegiado para poder practicar actividad física y proporcionar al alumno un conjunto diversificado de vivencias deportivas, tales como: proporcionar alguna actividad física a los alumnos, pasar por muchas y/o nuevas modalidades deportivas, oportunidad de practicar deportes, etc.

16.10 – Proporcionar conocimientos – El estudiante refiere indicadores asociados al hecho de que la disciplina da a los alumnos conocimientos relativos a su propio cuerpo, la Educación Física y el Deporte, tales como: dar conocimientos básicos del cuerpo humano, conocer el cuerpo y sus límites, enseñar las técnicas de los deportes, etc.

16.11 – Formar / Educar – El estudiante refiere indicadores asociados al hecho de que la disciplina de Educación Física contribuye para la formación y la educación de la persona en términos generales, tales como: Contribuir para una formación integral, complementar la formación humana en su todo, educar a los alumnos, etc.

16.12 – Otros / Indeterminado – El estudiante refiere indicadores relativos a cuestiones que no se encuadran en ninguna de las categorías anteriores, o bien refiere indicadores que no es posibles interpretar, presentando por tanto imposibilidad de codificación.

Pregunta 17. Describa lo que es para usted un buen profesor de Educación Física.

17.1 – Promueve efectos educativos generales – Asociados a la integración social y/o al mundo del trabajo de los alumnos. En este caso, el buen profesor, visto como aquel que efectúa este tipo de intervenciones en el transcurso del proceso enseñanza- aprendizaje.

17.2 – Promueve el desarrollo de capacidades – El buen profesor es asociado al desarrollo de capacidades físico – motoras, bien como otras relacionadas con las áreas intelectuales, emocionales, sociales e morales.

17.3 - Promueve aprendizajes – El buen profesor es asociado al hecho de que sus alumnos alcancen aprendizajes específicos.

17.4 – Consecución de objetivos – El buen profesor es asociado al hecho de que sus alumnos alcancen objetivos y/o los resultados inicialmente propuestos.

17.5 – Promueve el clima de clase / Buenos ambientes – Se refiere al ambiente que caracteriza las relaciones humanas del profesor con los alumnos, así como el profesor con todas las personas que, con funciones variadas integran el establecimiento escolar (auxiliares, miembros de los órganos de gestión, etc.).

17.6 - Personalidad / Actitud – El buen profesor , asociado a los rasgos de personalidad e características personales que presenta, tales como: amistoso, cordial, comunicativo, respetuoso, comprensivo, justo, dinámico, flexible, profesional, educado, etc.

17.7 – Capacidad científica - pedagógica – El buen profesor es asociado a factores relacionados con su competencia profesional, esto es, se refiere al conocimiento que el profesor demuestra de las materias y contenidos a transmitir, así como a la organización y la conducción de las situaciones de aprendizaje, tales como: domina la materia, buen transmisor de contenidos, planifica e conduce bien las clases, competente, etc.

Competencia científica – El buen profesor es asociado a factores relacionados con a su competencia científica, esto es, se refiere al conocimiento que el profesor demuestra de las materias y contenidos a transmitir, a su cultura general y de su capacidad de actualización permanente, tales como: posee muchos y sólidos conocimientos, domina la materia, sabe y está actualizado.

Competencia pedagógica – El buen profesor e asociado a factores relacionados con a su competencia pedagógica, esto es, se refiere al conjunto de capacidades didácticas, constructivas, organizativas, comunicativas, expresivas, perceptivas y sugestivas que el profesor posee en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tales como: ser eficaz en la transmisión de la materia, organiza e adapta la materia de acuerdo con la especificidad de los alumnos, motiva y atrae la atención de los alumnos, crea condiciones de éxito para el aprendizaje, anticipa las dificultades, posee un lenguaje claro y atrayente, tiene una gran capacidad de observación e interpretación, etc.

17.8 - Opciones pedagógicas – El estudiante refiere indicadores relativos a las decisiones del profesor sobre su enseñanza y prácticas pedagógicas, tales como: ser innovador y creativo, abierto a la innovación, dinamizar actividades extra – curriculares, efectuar conferencias o debates.

17.9 – Gusto por la profesión – El buen profesor asociado al hecho de revelar a través de su comportamiento y actitudes gusto y/o placer por su profesión, tales como: demuestra gusto por lo que hace, se nota el placer en lo que hace, etc.

17.10 – Promueve el gusto por la actividad física – El buen profesor es asociado al hecho de promover en los alumnos el gusto por las actividades físicas deportivas, ya sea para motivar a los alumnos hacia la práctica deportiva, tales como: conseguir hacer que a los alumnos les guste de practicar, proporcionar hábitos futuros de práctica, etc.

17.11 – Dominio motor – El buen profesor es asociado a factores relacionados con su disponibilidad y dominio motor, esto es, se refiere la capacidad de dominio e ejecución motora que el profesor demuestra de las modalidades deportivas que enseña, tales como: ser buen ejecutante, ejemplifica bien, domina la práctica de varias modalidades, etc.

17.12 – Otros / Indeterminado – El estudiante refiere indicadores relativos a la cuestión que no se encuadran en ninguna de las categorías anteriores, a continuación refiere indicadores no posibles de interpretar, presentando por tanto imposibilidad de codificación.

17.13 - No responde - El estudiante no responde la pregunta.

Pregunta 18. ¿Qué es para usted un alumno con éxito en Educación Física en la educación básica?

18.1 – Consecución de objetivos – El buen alumno es asociado al hecho de lograr los objetivos / competencias inicialmente propuestos por el profesor y/o la disciplina.

18.2 - Características de participación de los alumnos en clase - El encuestado asocia el éxito a la forma como los alumnos participan en las actividades de enseñanza / aprendizaje sin relacionar el comportamiento de estos con las características pedagógicas del profesor (se muestran disciplinados, manifiestan motivación / interés, empeño, placer / satisfacción).

18.3 - Desarrollo de capacidades - El buen alumno es asociado al desarrollo de capacidades físico - motoras (condicionales y coordinativas) y/o intelectuales, emocionales, sociales, morales, etc.), sin referencia a ningún contenido o materia específica.

18.4 – Prerrequisitos / Prestación motora - Un buen alumno es asociado ya sea a la disponibilidad motora que presenta hacia la disciplina, ya sea al desempeño motor que presenta ante las propuestas/actividades solicitadas por el profesor tales como: poseer una buena coordinación motora general, sentir “voluntad” en la asignatura, ser capaz de efectuar con éxito y facilidad las actividades propuestas por el profesor, dominio motor, etc.

18.5 - Desarrollo de aprendizajes / Evolución Motora – El buen alumno es asociado al hecho de conseguir alcanzar aprendizajes específicos, o sea de la evolución y/o las mejoras conseguidas de una etapa/punto inicial a otra final.

18.6 – Adquisición de conocimientos / Actitudes / Hábitos - El buen alumno es asociado al hecho de conseguir adquirir conocimientos y/o hábitos que la disciplina le proporciona, así como los resultados alcanzados por el alumno en el sentido general, sin referencia a ningún contenido o materia específica, tales como: percibir la importancia de la Educación Física, comprender o su cuerpo, tener conocimientos sobre las modalidades deportivas, adquirir hábitos de vida saludables, tener buenas calificaciones, etc..

18.7 – Transferencia de los aprendizajes - El buen alumno es asociado al hecho de conseguir aplicar aquello que aprendió en la disciplina a situaciones nuevas y/o poco habituales, ya sea a su vida personal, ya sea al área deportiva, ya sea a su futura vida profesional.

18.8 - Efectos educativos generales – Asociados a la integración social e/o al mundo de trabajo de los alumnos.

18.9 – Gusto por la asignatura / Actividad física – El buen alumno es asociado al hecho de manifestar gusto por la asignatura y por la práctica deportiva y/o de las actividades físicas en general.

18.10 – Características personales – El buen alumno es asociado a los rasgos de personalidad y características personales que presenta en términos generales, tales como: ser asiduo, ser puntual, saber compartir, ser compañero, respetuoso, cordial, etc.

18.11 – Relación interpersonal – El buen alumno es asociado a las relaciones y/o al ambiente humano que establece con sus compañeros y/o profesores, sea en el contexto educativo, sea fuera de este, tales como: tener buena relación con los colegas, llevarse bien con todos, etc.

18.12 – Otros / Indeterminado – El encuestado refiere indicadores relativos a cuestiones que no se encuadran en ninguna de las categorías arriba citadas, o se refiere a indicadores que no se pueden interpretar, presentando por tanto imposibilidad de codificación.

18.13 - No responde – El encuestado no responde a la pregunta.

Pregunta 19. ¿Qué motivos lo (a) llevaron a ingresar a una Licenciatura de Educación Física?

19.1 – Gusto / Práctica / Interés por las actividades físicas / EF / Deporte – El encuestado refiere indicadores relativos al deseo y/o el gusto y/o al interés por las actividades físicas en general, tales como: gusto por la Educación Física y por el deporte, por la su práctica, o gusto por la práctica, etc.

19.2 - Gusto por la futura profesión – El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión (ser profesor, gusto por la enseñanza, transmitir conocimientos), y al desarrollo de relaciones con jóvenes, así como a las grandes metas educativas, tales como: desarrollo de los jóvenes, formar individuos, le gusta tratar con niños, las características de una profesión al aire libre, relación con los alumnos), etc.

19.3 - Influencias – El encuestado refiere indicadores asociados a las influencias de otras personas, tales como: influencia de mis padres, profesores, amigos, etc.

19.4 - Práctica deportiva anterior – El encuestado refiere indicadores relativos a sus vivencias deportivas, tales como: haber sido o ser practicante de alguna modalidad, la disponibilidad motora que tenía, practicar desde pequeño, etc.

19.5 - Imagen de la Licenciatura – El encuestado refiere indicadores relativos a las prácticas y características del curso de formación inicial de la institución, tales como: ser un curso dinámico, proporcionar una formación completa, asignaturas, curso multilateral, etc.

19.6 - Influencia del proceso formativo – El encuestado refiere indicadores relativos al hecho de haber asistido a Formación deportiva en el bachillerato, o al gusto/placer que la asignatura de Educación Física en la educación básica o media superior le proporcionó.

19.7 - Acceso al mercado de Trabajo – El encuestado refiere indicadores relativos a la eventual seguridad profesional que obtendrá después de concluir la Licenciatura, la estabilidad del empleo, largos períodos de vacaciones, medio de sustento asegurado, diversas alternativas de trabajo, salida profesional, etc.

19.8 - Valoración personal – El encuestado refiere indicadores relativos a la profundización de conocimientos en el área de Educación Física, tales como: proseguir su formación, adquirir bases científicas, dar continuidad a sus estudios, etc.

19.9 - Vocación – El encuestado refiere indicadores relativos a la vocación por la carrera, o por el área de la EF y/o deporte, tales como: siempre fue mi vocación, es un sueño desde niño, no sirvo para otra cosa, etc.

19.10 - Otros – El encuestado refiere indicadores relativos a cuestiones que no se encuadran en ninguna de las categorías arriba citadas.

19.11 - No responde – El encuestado no responde a la pregunta.

19.12 - Posible alternativa – El encuestado refiere indicadores relativos a la imposibilidad de elegir otra carrera, y a la menor o mayor facilidad de ingreso a la Licenciatura en cuestión, tales como: no elegí esta carrera como 1ª opción, no tenía el puntaje requerido para la carrera que quería, etc.

19.13 – Estatuto socioeconómico – El encuestado refiere indicadores relativos al prestigio / estatuto social que podría obtener después de concluir su Licenciatura, así como los aspectos económicos más otros atractivos que podría tener como: estatuto social, ser alguien en la vida, tener una mejor perspectiva de vida económica, etc.

Pregunta 20- ¿Qué profesión desea desempeñar cuando haya terminado su formación de Licenciatura?

20.1 – Profesor – El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión, tales como: ser profesor, gusto por la enseñanza, transmitir conocimientos, etc.

20.2 – Entrenador / Preparador Físico – El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión, tales como: ser entrenador, entrenar, ser preparador físico, etc.

20.3 – Monitor / Instructor / Animador - El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión, tales como: trabajar en un gimnasio, en una alberca, en una academia, dar clases de aeróbicos, de step, de hidrogimnasia, ser instructor de fitness, etc.

20.4 – Profesor / Entrenador / Preparador Físico - El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión conjugando las dos categorías mencionadas, tales como: ser profesor, ser entrenador, gusto por enseñar, gusto por dar entrenamiento, gusto por transmitir conocimientos, ser preparador físico, etc.

20.5 – Profesor y Monitor / Instructor - El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión, tales como: ser profesor, ser monitor en una academia/gimnasio, gusto por enseñar, etc.

20.6 - Entrenador y Monitor / Instructor - El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión, tales como: ser entrenador, ser monitor en una academia/gimnasio/alberca, gusto por enseñar, en ejercicios de mantenimiento, etc.

20.7 – Gestor Deportivo - El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión, tales como: trabajar en un negocio propio, en una federación deportiva, en el COMUDE, en el CODE, etc.

20.8 – Técnico de Actividades de Ocio y Recreación - El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión que contemplen situaciones ligadas al ocio, de contacto con la naturaleza, tales como: trabajar en un campamento, enseñar rappel, escalada, organizar actividades en la playa, etc.

20.9 - Indefinida - El encuestado refiere indicadores demasiado amplio e imprecisos, y por eso, no es posible de especificar, tales como: trabajar en algo relacionado con el deporte, enseñar algo relacionado con el área, cualquier profesión relacionada con la Educación Física y/o el deporte, etc.

20.10 – No Decidió - El encuestado refiere indicadores relativos a su indecisión por la futura profesión, tales como: estar en duda, necesita reflexionar, etc.

20.11 - Otros - El encuestado refiere indicadores relativos a cuestiones que no se encuadran en ninguna de las categorías citadas arriba.

20.12 - No Responde - El encuestado no responde a la pregunta en análisis.

20.13 – Profesor de Educación Superior - El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión, tales como: ser profesor de educación superior.

20.14 – Profesor de Educación Especial - El encuestado refiere indicadores relativos al ejercicio de su futura profesión, tales como: ser profesor de educación especial, trabajar con poblaciones especiales, etc.

Razones de la elección

1 - Gusto / Interés - El encuestado refiere indicadores en relación al deseo y / o al gusto por las actividades físicas y deportivas en general, tales como el gusto y / o la pasión por el deporte, por uno o varios deportes, el deporte, el hecho de que me siento bien en esta área, el gusto por la educación física, el interés en el curso, etc.

2 - Gusto por la educación - El encuestado refiere el gusto y / o interés en la enseñanza, ya sea en la escuela, el club, el gimnasio, tales como: como la enseñanza, deseo transmitir los conocimientos adquiridos, etc.

3 - Relación con los niños / jóvenes - El encuestado refiere indicadores relativos al contacto con los niños / jóvenes centrándose aspectos como la relación con ellos, tales como: como relacionarse con los niños, con los jóvenes, el gusto por la enseñanza y por el trabajo con los niños, etc.

4 - Imagen de la profesión - El encuestado refiere indicadores en relación a las prácticas y características de la profesión que desean ejercer, tales como: es una profesión interesante, es una profesión que permite relaciones óptimas, es una profesión que ofrece una vida más saludable, que permite ser conectado con el deporte y con la práctica de actividad física, etc.

5 - Valoración personal - El encuestado refiere indicadores a la profundización de los conocimientos en el ámbito de la Educación Físicos y el deporte, tales como la formación continua, adquirir bases científicas, dar continuidad a sus estudios, profundizar en el conocimiento, etc. .

6 - Condiciones de la profesión - El encuestado refiere indicadores en relación con la seguridad profesional que se obtendrá después de completar la licenciatura, así como a los beneficios inherentes a la profesión, como la estabilidad en el empleo, reducción del número de horas efectivas de enseñanza, los medios de vida asegurada, ganar dinero, la posibilidad de tener otros puestos de trabajo, etc...

7 - Práctica Deportiva / Experiencias Escolares - El encuestado refiere indicadores relacionados con sus experiencias deportivas y docentes, tal como han sido o pueden practicar cualquier deporte o tener o ser enseñar la asignatura de educación física, o entrenando en un club, o trabajar en una entidad local, etc. ..

8 - Desarrollar la Educación Física / Deporte y el alumno - El encuestado refiere indicadores relacionados sobre el gusto y / o interés en el desarrollo de los deportes y del estudiante, tales como: contribuir a la mejora de los conocimientos en el área de educación física / deporte, contribuyen para la mejora del proceso de entrenamiento deportivo, mejorar la imagen de la Educación Física, contribuyendo al desarrollo de los niños a través de la educación física y el deporte, para promover el gusto de los alumnos para la actividad física, etc.

9 - Influencia del Curso / Formación Inicial - El encuestado refiere indicadores asociados con la influencia de su licenciatura y el proceso de formación inicial, como el curso se orienta hacia este entrenamiento es el área de conocimiento que domino, que tengo capacidades y habilidades, la influencia de algunas asignaturas / prácticas, fue por eso que estudié, es la licenciatura que tomé y la dirección de la misma, etc.

10 – Salidas profesionales- El indicadores refiere encuestado para oportunidades de carrera y / o alternativas de trabajo que pueden lograr al finalizar el curso, tales como: capacidad de trabajar en un club por falta de vacantes / colocación en la educación, la única manera de el empleo, la invitación llegó después de terminar un grado, etc.

11 - Vocación - El encuestado refiere indicadores en relación al deseo y / o vocación para el ejercicio de su profesión futura, tales como cumplir un sueño, sentirse con vocación, etc.

12 - Objetivos / Resultados - El encuestado refiere indicadores en relación al logro de los objetivos específicos que conducen al éxito deportivo y/o formativo, tales como: la formación de un equipo competitivo, formar atletas de alto rendimiento, ver "frutos" de mi trabajo, ganar una competencia, etc...

13 - Otros - El encuestado refiere indicadores en relación sobre temas que no caen en ninguna de las categorías anteriores.

14 – No responde - El encuestado no responde a la pregunta

Pregunta 21.- Describa lo que entiende por un buen profesor de Educación Superior (Formador de Profesores de EF)

21.1 – Competencia científico - pedagógica - El buen profesor es asociado a factores relacionados con su competencia profesional, esto es, se refiere al conocimiento que el profesor demuestra de las materias y contenidos a transmitir, así como a la organización y conducción de las situaciones de aprendizaje, tales como: domina la materia, buen transmisor de contenidos, planifica y conduce bien las clases, es competente, etc...

Competencia científica - El buen profesor es asociado a factores relacionados con su competencia científica, esto es, se refiere al conocimiento que el profesor demuestra de las materias y contenidos a transmitir, a su cultura general y de su capacidad de actualización permanente, tales como: posee muchos y sólidos conocimientos, domina la materia, sabe y está actualizado.

Competencia pedagógica - El buen profesor es asociado a factores relacionados con su competencia pedagógica, esto se refiere al conjunto de capacidades didácticas, constructivas, organizativas, comunicativas, expresivas, perceptivas e sugestivas que el profesor posee en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tales como: ser eficaz en la transmisión de la materia, organiza y adapta la materia de acuerdo con la especificidad de los alumnos, motiva y moviliza la atención de los alumnos, crea condiciones de éxito para el aprendizaje, anticipa las dificultades, posee un lenguaje claro y atrayente, tiene una gran capacidad de observación y de interpretación, buen comunicador, etc..

21.2 - Personalidad / Actitud / Cualidades Personales - El buen profesor es asociado a los rasgos de la personalidad y a las características personales que presenta, tales como: amigo, cordial, comunicativo, respetuoso, comprensivo, justo, dinámico, flexible, profesional, educado, disponible, accesible, etc...

21.3 – Promueve el clima de clase / Buenos ambientes - Refiere al ambiente que caracteriza las relaciones humanas del profesor con los alumnos, bien como del profesor con todas las personas que, con funciones variadas integran el establecimiento de enseñanza (auxiliares de educación, miembros de los órganos de gestión, etc.).

21.4 – Papeles y funciones – El buen profesor de educación superior / formador de profesores es asociado a factores relacionados con los papeles y funciones que los profesores desempeñan, esto es, los profesores son vistos como transmisores de conocimientos, de experiencias y de valores, como modelos para los jóvenes, como educadores / orientadores, tales como: aquel que transmite conocimientos y sus experiencias preparando a los alumnos para el futuro / profesión, o que forma buenos ciudadanos, o que motiva para el saber, que desarrolla el espíritu crítico y la responsabilidad de los alumnos, etc..

21.5 – Experiencia de enseñanza – El buen profesor de educación superior / formador de profesores es asociado al hecho de tener experiencia de enseñanza y/o deportiva, ya sea en el nivel en que enseña, ya sea en nivel para el cual forma a los alumnos, tales como: posee experiencia de enseñanza, ha sido profesor de EF y/o deportista, etc.

21.6 – Gusto por la profesión – El buen profesor es asociado al hecho de revelar a través de su comportamiento y sus actitudes el gusto y/o el placer por su profesión, tales como: demuestra gusto por lo que hace, se nota el placer en lo que hace, etc.

21.7 – Objetivos / Resultados - El buen profesor es asociado al hecho de que sus alumnos alcancen objetivos y/o los resultados inicialmente propuestos.

21.8 – Otros / Indeterminado – El encuestado refiere indicadores relativos a cuestiones que no se encuadran en ninguna de las categorías mencionadas anteriormente, o refiere indicadores que no se pueden interpretar, presentando por tanto la imposibilidad de su codificación.

21.9 - No Responde - El encuestado no responde a la pregunta en análisis.

Pregunta 22. ¿Qué es para usted un alumno con éxito en los estudios de Licenciatura en Educación Física?

22.1 – Adquisición / Comprensión de conocimientos / Competencias – Dicen respecto a todos los indicadores referidos por el participante sobre la adquisición de conocimientos y/o competencias obtenidas durante esta etapa de enseñanza superior, ya sean de carácter general, ya sean de especificidades del área, así como la capacidad de transferibilidad de esos conocimientos/competencias para situaciones prácticas de la vida profesional y personal.

Competencias Didácticas / Pedagógicas – El buen alumno en la formación inicial en Educación Física en Educación superior es asociado al hecho de poseer y/o dominar conocimientos / competencias para el área específica de la enseñanza y de su futura profesión como profesor, tales como: sabe aprender cómo se enseña, desarrolla técnicas y metodologías de enseñanza apropiada, etc.

Transferencia de los conocimientos / Competencias – El buen alumno en la formación inicial en Educación Física en Educación superior es asociado al hecho de encontrar que consigue transferir y aplicar en la práctica profesional todos los conocimientos y/o competencias que aprendió durante la licenciatura.

22.2 - Personalidad / Actitud – Dicen respecto a todos los indicadores referidos por el encuestado relativos a rasgos de la personalidad y a características personales de los alumnos, bien como a aspectos relacionados con la forma como los alumnos participan en las actividades de la licenciatura.

Características de participación de los alumnos en las clases – El encuestado asocia el éxito a la forma como los alumnos participan en las actividades de enseñanza - aprendizaje sin relacionar el comportamiento de estos con las características pedagógicas del profesor (se muestran disciplinados, manifiestan motivación / interés, empeño, placer / satisfacción).

Rasgos de carácter - El encuestado refiere indicadores asociados a los rasgos de la personalidad y las características personales / sociales que presenta, tales como: amigo, compañero, comprensivo, sincero, honesto, educado, respetuoso, humano, etc.

22.3 – Pre – Requisitos / Control motor - Un buen alumno es asociado a la disponibilidad motora que presenta en la disciplina, o al desempeño motor que presenta ante las propuestas/actividades solicitadas por el profesor tales como: poseer una buena coordinación motriz general, ser capaz de efectuar con éxito y facilidad las actividades propuestas por el profesor, dominio motor, etc...

22.4 – Consecución de objetivos – El buen alumno es asociado al hecho de conseguir alcanzar los objetivos / competencias inicialmente propuestos por el profesor y/o disciplina.

22.5 - Desarrollo de capacidades – El buen alumno es asociado al desarrollo de capacidades físico – motoras, esto es, al desarrollo de las capacidades condicionales y/o coordinativas.

22.6 – Aprovechamiento / Resultados – El buen alumno es asociado al hecho de conseguir alcanzar el aprovechamiento y/o resultados en las disciplinas de la licenciatura o en la totalidad de esta, tales como: pasar a todas las disciplinas, tener buenas notas, conseguir finalizar el curso con un buen promedio obtener buenos resultados en la práctica y en la teoría, etc.

22.7 – Gusto por la licenciatura/ Futura profesión – El buen alumno es asociado al hecho de demostrar gusto/placer por la licenciatura o por la futura profesión, tales como: sentir que es su vocación, demostrar que adora la licenciatura, etc.

22.8 – Otros / Indeterminado - El encuestado refiere indicadores relativos a cuestiones que no se encuadran en ninguna de las categorías mencionadas anteriormente, o refiere indicadores que no se pueden interpretar, presentando por tanto la imposibilidad de su codificación.

22.9 - No Responde - El encuestado no responde a la pregunta en análisis.

Pregunta 23. Atendiendo a toda su trayectoria en esta escuela, enumere por orden decreciente de importancia los principales aspectos que más lo(a) influenciaron y que tuvieron mayor impacto en las concepciones, comportamientos y prácticas formativas que actualmente posee sobre la Educación Física y la profesión de profesor:

23.1 – Formación / Conocimientos / Currículo – El encuestado refiere indicadores relativos a los conocimientos adquiridos y a la formación recibida durante la licenciatura, ya sea a través de las diversas disciplinas que componen el plan de estudios, ya sea apenas al carácter específico de cada una de ellas, tales como: conocimientos y/o formación de índole general, pedagógica, científica, cultural, técnica, disciplinas específicas de la Educación Física, disciplinas prácticas y/o teóricas, etc..

23.2 - Profesores - El encuestado refiere indicadores relativos a la competencia del (os) profesor(es), a sus rasgos de personalidad y a las características personales, tales como: conocimientos que tienen, dominio de la materia, conducción e reflexión de las clases, disponibilidad demostrada, rigor aplicado, simpático, amigo, exigencia, ejemplo, etc...

23.3 – Práctica pedagógica - El encuestado refiere indicadores relativos a las disciplinas que adquieren esta designación, y a los objetivos por ellas perseguidas, tales como: a(s) práctica(s) pedagógica(s), o contacto con los niños antes del final de la licenciatura, el contacto con las escuelas, la aproximación al contexto y la vida futura, etc.

23.4 – Ambiente / Clima / Relaciones interpersonales El encuestado refiere indicadores relativos al ambiente que caracteriza las relaciones humanas de los alumnos entre ellos y con otras personas que, con funciones variadas integran el establecimiento escolar, tales como: la relación con los profesores, las experiencias vividas con los colegas, la convivencia, etc...

23.5 - Práctica / Gusto por el Deporte / Actividad Física - El encuestado refiere indicadores relativos a sus experiencias con y en la práctica deportiva, bien como el gusto / placer que posee por la actividad física / deporte, tales como: haber sido practicante deportivo, práctica deportiva, o gusto por el deporte, el placer por las actividades físicas, etc.

23.6 – Otras Experiencias - El encuestado refiere indicadores relativos a cierto tipo de experiencias (diferenciadas) vivenciadas antes o durante la licenciatura, normalmente de carácter general, tales como: todas las experiencias pasadas para la licenciatura.

23.7 – Características / Actitudes personales - El encuestado refiere indicadores relativos a características y actitudes personales, tales como: empeño, voluntad de acabar la licenciatura, dedicación, esfuerzo, desear aprender, etc.

23.8 - No Sabe - El encuestado refiere que no sabe responder a la cuestión en análisis, por sentir que no tienen preparación para hacer e/o pelo hecho de no pertenecer al área / disciplina curricular en cuestión.

23.9 – Otros / Indeterminado - El encuestado refiere indicadores relativos a cuestiones que no se encuadran en ninguna de las categorías mencionadas anteriormente, o refiere indicadores que no se pueden interpretar, presentando por tanto la imposibilidad de su codificación.

23.10 - No Responde – El encuestado no responde a la pregunta.

26. Describa la formación que está teniendo o que tuvo en la Licenciatura. ¿Qué le gusta o le gustó más (aspectos positivos)? ¿Qué le gusta o le gustó menos (aspectos negativos)?

De forma positiva

26.1 – Currículo – El encuestado refiere indicadores relativos al currículo de formación ya sea al nivel general, ya sea términos específicos, tales como: currículo razonable, clase prácticas, algunas disciplinas que compone la parte específica de la formación.

Currículo general – El encuestado refiere indicadores relativos al currículo de formación a nivel general, tales como: buen plan de estudios.

Disciplinas específicas de formación- El encuestado refiere indicadores relativos a las disciplinas específicas relacionadas con la licenciatura, o sea, aquellas que son específicos del área científico – pedagógica de la Educación Física, tales como: as disciplinas ligadas a la Educación Física, las disciplinas que son específicas de la licenciatura de Educación Física.

Algunas disciplinas - El encuestado refiere indicadores relativos a algunas disciplinas que componen el currículo de formación, sin especificar.

Disciplinas prácticas - El encuestado refiere indicadores relativos a disciplinas y/o clases de carácter práctico, tales como: las clases prácticas, las disciplinas que proporcionan práctica.

26.2 - Profesores - El encuestado refiere indicadores relativos a la competencia de los profesores, a sus rasgos de personalidad y características personales, tales como: la competencia de los profesores, el conocimiento de los profesores, planea y conduce bien las clases, simpático, amigo, establece una óptima relación con los alumnos.

Profesores - El encuestado refiere indicadores relativos a la competencia de los profesores, a sus rasgos de personalidad y características personales, tales como: a competencia de los profesores, el conocimiento de los profesores, simpático, amigo.

Relación profesor - alumno - El encuestado refiere indicadores relativos a una buena relación existente entre los alumnos y el profesor e viceversa.

26.3 - Práctica pedagógica – El encuestado refiere indicadores relativos las disciplinas que componen esta designación, tales como: la práctica pedagógica a lo largo de los años de la licenciatura, posibilidad de contacto con niños y/o escuelas antes del final de la licenciatura, etc.

26.4 - Formación / Conocimientos - El encuestado refiere indicadores relativos a los conocimientos adquiridos, durante la formación recibida, tales como: formación y/o conocimientos de índole general, pedagógica, científica, técnico o, de nivel específico.

26.5 - Ambiente / clima – Se refiere al ambiente que caracteriza las relaciones humanas de los alumnos entre ellos y con otras personas que, con funciones variadas integran el establecimiento educativo (excepto el cuerpo docente), tales como: confraternización y compañerismo entre colegas, amistad entre todos, buen ambiente, etc.

26.6 – Instalaciones / materiales - El encuestado refiere indicadores relativos a las buenas instalaciones y/o materiales generales e/o específicas existentes en la institución, tales como: buenas instalaciones para la práctica deportiva, material didáctico diversificado, etc.

26.7 - Otros - El encuestado refiere indicadores relativos a la cuestión que no se encuadran en ninguna de las categorías arriba citadas.

26.8 - No Responde - O inquirido no responde a la pregunta en análisis.
De forma negativa

26.1 – Currículo - . El encuestado refiere indicadores relativos al currículo de formación, ya a nivel general, ya en términos de especificidad, estructuración y organización tales como: disciplinas que no interesan, escasas disciplinas específicas del área de la Educación Física, reducida carga horaria y pocas disciplinas prácticas, todas as disciplinas específicas aglomeran en el último año de la licenciatura, etc.

Currículo general - El encuestado refiere indicadores relativos al currículo de formación a nivel general, ya a nivel de especificidad, sobre su organización, estructuración y objetivos.

Disciplinas específicas para el 1er ciclo / Tronco común - El encuestado refiere indicadores relativos a las disciplinas específicas para la formación en el 1er ciclo de Educación básica, tales como: disciplinas innecesarias para el 1er ciclo, demasiadas disciplinas para el 1º ciclo, todas las no específicas, etc.

Disciplinas Teóricas - El encuestado refiere indicadores relativos a las disciplinas teóricas que componen el currículo de formación, sin especificarlas, tales como: disciplinas teóricas, bastantes disciplinas teóricas, etc.

Algunas disciplinas - El encuestado refiere indicadores relativos a algunas disciplinas que compone el currículo de formación, sin especificarlas, tales como: algunas materias innecesarias, disciplinas que no sirven para nada, etc.

26.2 – Características de la licenciatura – El encuestado refiere indicadores relativos a aspectos que se relacionan con la dinámica de la licenciatura, tales como: exigente, exceso de trabajo de grupo, etc.

26.3 - Profesores - El encuestado refiere indicadores relativos a sus profesores (o a algunos de ellos) centrados sobretudo en su formación / competencia, características personales, así como los criterios de evaluación que utilizan y las limitaciones de disponibilidad temporal y/o personal que muestran muestra en el ejercicio de las funciones inherentes a su profesión.

26.4 - Ambiente / clima - El encuestado refiere indicadores relativos al ambiente vivido en la licenciatura / escuela, o sea, al ambiente que caracteriza las relaciones humanas de los alumnos entre ellos y con otras personas que, con funciones variadas integran el establecimiento educativo, tales como: mal ambiente, rivalidad / competitividad entre alumnos, inexistencia de compañerismo etc.

26.5 – Instalaciones / materiales - El encuestado refiere indicadores relativos a la escasez y/o inexistencia de recursos espaciales, materiales didácticos e bibliográficos existentes en la institución, tales como: pésimas condiciones para la práctica deportiva, inexistencia de espacios deportivos adecuados, material deportivo degradado, falta de libros e revistas para consulta, etc.

26.6 - Formación / conocimientos - El encuestado refiere indicadores relativos a la falta de conocimientos a nivel científico, pedagógico, culturáis, técnicos y prácticos.

26.7 – Gestión escolar / coordinación pedagógica - El encuestado refiere indicadores relativos a la dinámica organizativa y administrativa de la institución y a la coordinación pedagógica de la licenciatura de formación, tales como: horarios desfasados y sin criterio, mala gestión da la escuela, costos, desinterés de los órganos de gestión por los alumnos, falta organización, desorganización de la licenciatura, lagunas a nivel del departamento, etc.

26.8 - Otros - El encuestado refiere indicadores relativos a la cuestión que no se encuadran en ninguna de las categorías arriba citadas.

26.9 - No responde - El encuestado refiere responde a la pregunta en análisis.

27. ¿Se siente bien preparado para ser profesor de Educación Física? Explique por qué

De forma positiva

27.1 – Formación / Conocimientos / Currículo – El encuestado refiere indicadores relativos a los conocimientos / formación que adquirió durante la licenciatura, bien como al currículo de formación general y/o específico incluyendo la práctica pedagógica / periodo de prácticas que lo integra, tales como: conocimientos recibidos, buena formación inicial, tener práctica pedagógica desde el inicio de la licenciatura, disciplinas prácticas, disciplinas pedagógico – didácticas, el periodo de prácticas me preparó, realicé un buen periodo de prácticas, etc..

27.2 – Experiencias anteriores – El encuestado refiere indicadores relativos a sus vivencias deportivas y docentes, tales como: haber sido practicante de cualquier modalidad, haber enseñado la disciplina de Educación Física, haber sido o ser entrenador deportivo, etc..

27.3 – Gusto / Vocación por la enseñanza / Deporte - El encuestado refiere indicadores relativos al gusto / interés y vocación por la enseñanza y/o por el deporte, tales como: me enseñar, tengo vocación para ser profesor, al que le gusta se siente siempre preparado, etc.

27.4 – Características personales - El encuestado refiere indicadores relativos a características personales intrínsecas, tales como: tener confianza en él, ser aplicado, responsable, esforzado, tener perfil, poseer características naturales, etc.

27.5 – Formación continua / Experiencia práctica - El encuestado refiere indicadores relativos a la necesidad / consciencia de una formación continua a lo largo de la vida profesional, así como de la experiencia práctica proporcionada por el tiempo de servicio y por las vivencias que de ahí derivan, tales como: necesidad de estar estudiando siempre, actualización permanente, solo a través de los años es que ganamos experiencia, la experiencia se adquiere con la práctica, solo a través de la práctica es que se puede mejorar, tengo mucho que aprender a lo largo de los años, etc..

27.6 - Práctica pedagógica / Periodo de prácticas – El encuestado refiere indicadores relativos a la falta de realización de las disciplinas que comportan esta designación en el último año de la licenciatura, tales como: aún no he realizado la práctica pedagógica, me falta la práctica pedagógica de este año, etc.

27.7 – Ausencia de justificación – El encuestado no justifica la respuesta afirmativa dada.

De forma negativa

27.1 – Formación / Conocimientos / Currículo – El encuestado refiere indicadores relativos a los conocimientos / formación que adquirió durante la licenciatura, así como al currículo de formación general y/o específico incluyendo la práctica pedagógica / periodo de prácticas que lo integra, tales como: conocimientos insuficientes, formación deficitaria, curso incompleto, poco tiempo de práctica pedagógica, etc.

27.2 – Experiencias / Práctica – El encuestado refiere indicadores relativos a la falta de experiencia y/o práctica para el ejercicio competente y eficaz de la profesión docente, tales como: solo se aprende con la práctica y/o la experiencia, escasos años de práctica profesional, la buena preparación viene con la práctica de campo, etc.

27.3 - Práctica pedagógica / periodo de prácticas – El encuestado refiere indicadores relativos a su no paso / vivencia por la práctica pedagógica del último año de la licenciatura de, tales como: falta aún la práctica pedagógica / periodo de prácticas de este año, solo después de la experiencia de la práctica pedagógica de este último año, etc.

28. ¿Qué expectativas tiene sobre su futura Profesión?

4.1 – Falta de colocación / Desempleo – El encuestado refiere indicadores relativos a la falta de colocación como profesor en la educación pública y/o al desempleo que lo espera al final de la licenciatura, tales como: desempleo, cuando termine no tendré colocación, etc.

4.2 – Otras salidas / Alternativas profesionales – El encuestado refiere indicadores relativos a alternativas profesionales a la de profesor no educación pública que procurará luego de la conclusión de la licenciatura, tales como: montar un negocio privado (gimnasio, academia, empresa de recreación), trabajar en un gimnasio, en colegios, en jardines de infantes, tercera edad, ser preparador físico, ser entrenador, etc.

4.3 – Quedar acomodado / Ser profesor – El encuestado refiere indicadores relativos al deseo y/o la convicción de quedar colocado como profesor en una escuela de educación pública, tales como: cuando termine sé que voy a quedar acomodado, etc...

4.4 – Esperanza en el futuro – El encuestado refiere indicadores relativos a la esperanza que deposita en el futuro relativamente al acceso al mercado de trabajo, a la profesión para la cual tiene formación superior y la Educación Física / deporte en sentido general, tales como: esperanza en un futuro mejor, las colocaciones y los empleos como profesor aumentan, que a Educación sea contemplada con más horas en la escuela, al principio va a ser difícil, mas en el futuro todo será mejor, esperanza que las cosas cambien en un futuro próximo, etc..

4.5 – Realización personal / profesional – El encuestado refiere indicadores relativos a la creación de situaciones que proporcionan manifestaciones de realización profesional y de satisfacción en la actividad realizada, tales como: espero ser un profesor competente, innovador, dinámico, motivado, espero tener una buena relación con os alumnos, que me realice personal e profesionalmente, etc...

4.6 – Otros / Indeterminado - El encuestado refiere indicadores relativos a la cuestión que no se encuadran en ninguna de las categorías arriba citadas

4.7 – No Sabe - El encuestado no sabe responder El encuestado o refiere no poseer conocimientos que le permitan responder a la cuestión.

4.8 - No Responde - El encuestado no responde

Anexo 6. Concentrado de las respuestas de los Directores de los Programas Formativos, a la entrevista.

1.- ¿Cómo calificarías la EF que recibiste en las escuelas que asististe en educación básica y media superior?

	Gestión del tiempo	Organización/funcionamiento	Contenidos impartidos	Características de los formadores	Modelo de formación ¹
1		Desorganizada/Desestructurada en primaria. En secundaria mejor organizada y practicar deportes. En el bachillerato también fue muy deficiente porque, eran actividades extracurriculares y lo único que hacíamos era una clase deportiva, un poquito de deporte lo que más practicamos fue baloncesto.	Sólo jugar deportes y luego competencias.		
2	Nos daban poco tiempo	No era formal/ era mala/No hacer nada	Patear alguna pelota		
3	Sólo tuve uno o dos años		“Sacar los equipos representativos” para las competencias de zona		
4	No tuve EF				
5		Desestructurada	En deportes, solamente “cascarear” Solo marchar y correr	Profesores empíricos, sin perfil profesional	Deportivo militarizado
6		En primaria no fue grata la EF; pero en secundaria sí fue buena.			
7	No era suficiente en cuanto horas para la práctica				
8			pues era meramente deportiva de instrucción nada mas	pues no como que no tenía un plan ni nada nomas a lo que salga, no había planeación ni objetivo que seguir ni nada	
9			generalmente jugábamos a los deportes, principalmente a los deportes básicos, pero lo hacía de una forma libre hacia los alumnos	yo la califico de una forma regular, puesto que no se observaba que el docente se basara en un programa educativo, es decir,	Deportivo-recreativo
10			en cuanto a la clase de educación física y era prácticamente la práctica de un deporte por lo regular baloncesto o voleibol, si nos daban una serie de ejercicios en lo que recuerdo y después era practicar. Pues en ese momento uno que uno desconoce tantas cosas pues a uno le gustaba como niño pues jugar, convivir con los demás y en ese momento pues nos parecía bien o me parecía bien.		Deportivo
11				a mí me toco buenos maestros de educación física maestros que tenían un título profesional y que se me ah reflejado en las actividades que realizaban te puedo decir que en lo particular yo si tuve buenos profesores	y que también bien el programa de educación física tanto en primaria como en secundaria y en ambas estuve en el sistema federal.

				de educación física		
--	--	--	--	---------------------	--	--

2.- ¿Qué opina de la EF que se imparte actualmente en las escuelas de educación básica y media superior?

	Gestión del tiempo	Organización/funcionamiento	Contenidos impartidos	Características de los formadores	Modelo de formación	
1			Ya aplican mucho la educación física para desarrollar coordinación.		Ahorita ya es un enfoque muy diferente, ahorita el enfoque que se está llevando a cabo en la escuela es muy relacionado con lo orgánico funcional.	
2		La califico como muy mala. Los profesores ni siquiera en la programación, ni en la planeación, están claros de que es lo que les tiene que impartir en, o sea lo que tienen que desarrollar los muchachos en el ámbito de la educación física. He visto algunas clases de los profesores y como que están demasiado preocupados por el documento que por los alumnos, es más cómo necesito llenar el papelito, para que se diga que si cumplí				
3		Yo siento que no se cumplen los objetivos, las metas, los propósitos, puesto que la clase de educación física que debe tener sus propósitos. Deja de lado lo que es la educación física, deja de lado lo que es lo pre-deportivo; por así decirlo, ahora es una fiesta.				
4		Está de acuerdo con una metodología, que está determinada por los programas de educación física en el sistema educativo e				
5		Entonces yo creo que ahora ya tiene una mejor calidad, ya hay un objetivo por el cual trabajan los profesores.		Creo que ha cambiado, creo que los maestros que ya están en ese nivel para empezar deben tener el perfil, si no, no es posible que estén ahí.		
6		Actualmente hay una base en la educación física y van muy metidos con las nuevas reformas lo que se ve cuando nosotros vamos a hacer prácticas con los alumnos en las primarias y secundarias con profesores que ya están a punto de jubilarse pues están todavía reacios de entrar a la nueva reforma y siguen trabajando con los mismos deportes a fin de cuentas en la clase de educación física.	La educación física en la educación media superior, en nuestro estado particularmente en la universidad de colima, actualmente este año está un poco rezagada porque ya no se lleva, bueno, ya no se lleva como materia, digamos asignatura, se lleva como actividades deportivas y culturales			
7	Seguimos con ese déficit, yo creo que a consecuencia de lo que es la cuestión presupuestal verdad. No hay recursos					

	para contratar más maestros, o incrementar el número de horas para los que ya están laborando					
8		Pues por lo menos ya hay un programa, ya hay una supervisión ya se constata que los maestros estén llevando una planeación, pero todavía queda eso erróneo o falta constatar si los maestros están llevando a cabo lo programas como debe de ser yo siento que falta ahí.				
9				en el nivel de secundaria si se dio un cambio importante, el maestro ya tiene sus clases dirigidas, ya se consideraba más un programa y la evaluación también se hacía en base al desarrollo de las habilidades y conocimientos y esto mismo sucedió en el nivel de bachillerato, de preparatoria.		
10		Creo que se ha mejorado bastante por lo menos hay cierta preocupación, o a lo mejor porque yo estoy en este medio ya escucho cierta preocupación al respecto no, pero yo pienso que si se a mejorado un poco la parte de la educación física y mas que todo existe la preocupación por que ya no se respetan los mismos esquemas que anteriormente se hacía.				
11		Hoy ha venido incrementando ya cambios con el modelo de profesionalización y de mas sin embargo también se ha descrito en algunos estudios aquí en baja california en donde refieren que la percepción sobre la clase de educación física no es de la calidad deseada, en lo particular mi punto de vista es que ciertamente necesitamos avanzar mucho, más allá de la cantidad en la calidad de la clase de educación física				

3.- Por favor hableme de lo que es para usted una EF de calidad en educación básica y media superior.

	Gestión del tiempo	Orientación del currículo		Funciones del profesor	Organización del trabajo	Condiciones materiales
1		curricularmente creo que el enfoque que debe retomar la educación física es el solucionar los problemas de enfermedad que tenemos en la vida... para cambiar nuestros hábitos alimenticios, para cambiar nuestros				

		hábitos de actividad física y todo a través de manera organizada a través de educación física podemos impactar por competencias en ese sentido.				
2		que los educandos obtengan todo lo que se nos solicita en cuanto a competencias, pero también que la actividad física sea para ellos algo gratificante, algo que se lleven como la satisfacción de haber jugado por divertirse, por haber establecido ciertas reglas o ciertas normas	que los dos tanto el profesor como el alumno jueguen así como dice la palabra, jueguen dentro de la clase, porque eso te da muchísima más estructura, psicológica, moral			
3	Que se aumenten la cantidad de horas directas al grupo. En el estado de chihuahua lo que estamos buscando es que tengamos alrededor de cuatro a cinco horas, bueno mínimo cuatro horas de educación física por semana					
4		Contextualizándola local, regional, y universalmente, de acuerdo con los grados que se va avanzando, esta cuenta con los propósitos de un desarrollo integral del niño en ámbitos, en contextos muy diversos, tomando en consideración los aspectos biológicos del crecimiento y desarrollo, las necesidades propias del niño, de su motricidad y de su desarrollo intelectual.				
5				Exigirle al maestro de educación física que elabore sus programas siguiendo el programa de educación física el nuevo		
6		Debe ser un proceso donde se aglutinen en el profesor en la formación en los saberes científicos, deben de incidir de manera importante, en la condición humana donde se aplique una metodología donde el alumno sea susceptible a donde le podamos modificar pues capacidades y tenga que ver con su desarrollo y evolución.				
7		El deporte y la recreación, yo creo que es la suma de esfuerzos y la suma de convencimiento en cuanto a la importancia de lo que es esta actividad				
8					Pues sería aquella en donde todos los involucrados persiguiéramos el mismo objetivo los mismos propósitos y que	

					trabajáramos en conjunto para lograr esos objetivos de la educación física porque yo pienso que todavía no tenemos esto aquí por lo menos en el estado.	
9		Para mí una educación física de calidad es la que se ofrece a través de un programa de educación física adecuado a las necesidades, intereses de los educandos, donde se buscan desarrollar las competencias, las competencias que son básicas para su vida diaria, su vida futura y también para el desarrollo de la práctica deportiva, en donde se busca en todo momento crear una cultura hacia la práctica deportiva, es decir, crear estilos de vida saludables y activos.				
10		Yo creo que debería ser una educación física integradora es decir, que ayude, que colabore al igual con otras áreas otros cursos que se dan ya sea a nivel básico de nivel superior que ayude a la formación de conocimientos y demás en relación a las otras áreas incluida la misma área de la educación física o actividad física o de la salud.				
11				bueno el sistema te lo pudiera definir en algunos puntos que son necesarios para presidir una clase de buena calidad, una de ellas pues obviamente es la persona es decir el profesional de educación física o actividad física que está atendiendo un alumno es decir preparación, su convicción y su vocación. Esto tiene que ver con temas de valores, buena responsabilidad para atender puntualmente a un grupo, a un niño, a un joven y por otro lado también tiene que ver con lo de material y equipamiento con el que cuenta,		También tiene que ver el tema de la infraestructura y no quiero decir con la infraestructura que tenga una cantidad de metros cuadrados destinados a la posibilidad de la educación física, si no que lo que tenga este condicionado para que pueda dar una clase adecuada y suficiente de educación física.

4.- Para usted ¿Cuáles son las características de un buen profesor de educación física?

	Competencias docentes	Conocimientos	Gusto por la actividad	Personalidad/actitud	Formación inicial	Formación permanente
1	Pues no sé si sería un buen profesor o un mal profesor, pero yo estoy con el enfoque de, la función que debe de tener ahorita un profesor de educación física, cual es la función, ser competitivo en relación a la docencia. De los problemas que tenemos... que para mí un profesor que puede impactar en la sociedad es cómo el profesor puede inculcar en los niños, jóvenes o adultos... porque él no decide... es cómo él puede impactar en que la actividad física lo ayude a mejorar, mejore su estado de salud y pueda mejorar su calidad de vida.					
2			primero que le guste mucho la actividad física, que la practique, que se divierta con ella, y además que estudie mucho sobre la actividad física			
3		que tenga los conocimientos de lo que es la educación física		que tenga la disponibilidad de atender a todos y a cada uno de los alumnos no que busque ser selectivo con los niños más hábiles o más despiertos si no la educación física tiene que llegar a todos los niños tengan habilidades o no las tengan		
4	y comprometido con el contexto social, y para eso debe tener las bases filosóficas y sociológicas que justifican su quehacer como profesional, para el contexto actual, y un contexto en perspectiva	con competente, con los conocimientos en materia cognitiva muy competente en los aspectos de pedagogía de intervención pedagógica, en los aspectos de crecimiento y desarrollo, del niño del aspecto psicológico del aspecto biológico, la fisiología del niño, la bioquímica del niño				
5			De calidad sería que el maestro se preocupara por aprender a ver como planear su clase bien.			
6		Debe ser un elemento que catalice todo esto que te digo y tenga capacidad de sintetizar. También su principal virtud debe ser escoger todas estas ciencias que pueden estar convergentes al lado de de la educación física donde sus conocimientos y las reglas o principios puedan ser de aplicación para la misma ciencia, debe ser una persona muy creativa, muy capaz y con mucha iniciativa a los cambios.				

7	bueno yo pienso que debe de estar basado en competencias, las competencias que ahorita el alumno recibe durante su carrera, es decir que salga más preparado, que salga con una amplia visión de lo que es su labor profesional y ahí se ve reflejado el profesionalismo y sobre todo la importancia que debe tener cada educador físico					
8		que esté capacitado		pues también ser una persona con características de valores responsable, simpáticos, pues para mí sería el maestro ideal	que tenga perfil, que haya sido egresado de una carrera de formación sobre la educación física	
9	pues, primero que tenga habilidades docentes que cuide mucho el aspecto de que no se presente la violencia tanto física, verbal, emocional durante la clase,	Que conozca los programas y que los pueda aplicar de la mejor manera, no?		sea líder, que sea la persona con valores, que tenga la sencillez para tratar a sus estudiantes, que predique con el ejemplo en todo momento desde su forma de hablar, de vestir, la forma en que esta con sus alumnos		
10		pues básicamente un profesor que es responsable más que todo que sepa de las problemáticas que existen ahorita de educación física		Pues yo creo que una persona responsable que tenga varios retos que se le estén presentando pero una característica sería una persona muy responsable y conozca de su área.		
11	por otro lado las actitudes no una persona que tenga el conocimiento, las competencias profesionales que puedan finalmente hacerle frente a las exigencias del programa nacional de educación física que se lleva a cabo en la educación básica, en primaria y secundaria,	Estar siempre vigente en los conocimientos que se requieren para atender los contextos en donde está desarrollando su profesión.		de entrada me iría por las actitudes que tienen que ver con los aspectos valórales, como es la responsabilidad, la disciplina, el respeto y sobre todo la entidad y genero no que tenga esas cualidades que se refieran al tema actitudinal		y pero que también tenga un perfil siempre de actualización y de capacitación continua, que le permita a el

5.- ¿Qué motivos lo llevaron a convertirse en profesor en Educación Superior, y particularmente, Formador de Profesores de Educación Física?

	Falta de profesores de ES de calidad	Gusto/ facilidad/interés	Vocación	Resultados/Formación	Política	Falta de profesores (cantidad)
1	cuando yo estude la carrera vi una falta de capacitación en los profesores de la carrera que no tenían esa orientación, fue lo que me motivó y me incentivó y es lo que me incentiva ahorita a que haya profesionales que se dediquen a la actividad física y deporte a dar salud a través de esta carrera.					
2	es la falta de maestros de educación física de calidad pero ya entrando aquí la necesidad de	y otro poco el interés			a mí me llevo un poco la política, o sea, a mí me cambian de la facultad de	

	pues, de que hay mucho desconocimiento de muchos profesores que están dentro de la educación física de lo que es el objeto de estudio de la educación física				medicina a esta licenciatura por cuestiones políticas	
3				Los motivos que a mí se me dieron para llegar aquí donde estoy es que primeramente es que la gente joven, los jóvenes de aquí de la región, si tengan, tengan la oportunidad y tengan el espacio si? Para poder adquirir conocimientos básicos para transmitirlos si		
4				intentar aportar desde la perspectiva de tu formación y tu experiencia profesional, aportar en la formación de un profesor de educación física efecto de de dotarlo de la posibilidad de informase y desarrollar las competencias que requiere el profesional de la educación física y el deporte		
5		Pues fíjate que debo decirte que una para empezar es que a mí siempre me gusto la actividad física, era una materia que yo esperaba al 100% y siempre me aplicaba al 100%, la actividad deportiva siempre me ha gustado y siempre he tenido la facilidad de poder dominar muchos deportes, el deporte o la variedad de los deportes y después se me presento la oportunidad de entrar a la facultad	que me sentí capaz, porque estaba yo preparado por los cursos que ya había tomado y eso , y dos la motivación de regresar a la facultad a dar algo de lo que ellos me habían dado			
6		y la pasión que tengo a raíz que tengo de la buena experiencia que tuve en mi nivel básico, prácticamente en secundaria	mi vocación que tengo por la educación física,	me interesó hacer algo más por la formación de los profesores y pues a raíz de una invitación que estaba yo como maestra		
7		decidí tomar esta carrera por que de manera muy personal siempre me ha interesado lo que es la actividad física, sabes que todo aquel ser humano que conlleva o comparte algún espacio en la actividad física, bueno , tiene una mejor calidad de vida, ahora yo como promotor, ahora yo como directivo debo de tener más claro esa importancia de lo que es el educador físico				

8	como yo trabaje muchos años como docentes en primarias, entonces yo me daba cuenta que iban los alumnos de otras carreras hacer prácticas, observaciones y no los veía preparados yo no lo veía que iban con conocimientos básicos, ni siquiera para una observación de la clase veía mucha deficiencia sobre eso					viendo la falta de profesores que hay en el estado, entonces viendo esto interesarnos en crear esta carrera
9		en primero por el gusto de la práctica deportiva y por la educación física, segundo por, quizá por seguir el ejemplo de mi hermano que él también está en esta área, en tercero, pues siempre me gusto la docencia, y yo la disfrutaba mucho desde mi formación básica, entonces eso también fue un elemento importante		Yo creo el hecho de tratar de trascender y hacer un cambio hacia la formación de los futuros profesores de educación física.		
10		eee básicamente fue por instinto o por deseos, este deseo no lo sentí hasta que ya estuve realizando mi maestría ya cuando yo estaba en la maestría decidí o me gusto la parte de la docencia no por ciertas experiencias que tuve personales más que todo lo que básicamente me llevo a la universidad fue eso estas series de experiencias personales y ya una vez estando aquí la oportunidad se me dio por el área de la nutrición en una área de la cultura física y cabe mencionar que bueno me gusto bastante por el hecho tanto como la nutrición como el área de educación física o cultura física se relaciona mucho con la salud y entonces ambas se relacionan bastante fue por eso que ya estando en la universidad decidí ya no moverme de esta área por que igual hay talleres de tecnologías de alimentos de química están relacionados también con mi perfil sin embargo esta área se me hace pues maravillosa la verdad que se relacione tanto con la salud y que entre esas dos áreas se pueda hacer mucho por la salud de las personas básicamente fue eso.				
11			desde edad temprana siempre tuve una fuerte inclinación hacia el movimiento a			

			<p>la actividad física estando desde cursos no formales o actividad física no formal de diferentes tipos recreativos o ya disciplinarios, pues a través del deporte y de entrada como un convencido de esto como a los trece o catorce ya que entre a una disciplina formal como fue el atletismo, bueno pues siempre incline mi formación hacia lo que era entrenamiento deportivo, pero también me daba cuenta que el entrenamiento deportivo desde edades tempranas la única forma de poderla llevar acabo era en las escuelas pues tenias que inclinarte a lo que era la educación física y bueno la verdad en esas edades no puedes diferenciar entre entrenamientos deportivos y educación física finalmente uno lo que percibe yo creo que hasta los dieciséis e inclusive hasta los diecinueve años es que el movimiento pues es movimiento, puede ser educación física o puede ser entrenamiento deportivo, ya cuando empiezas a conocer que hay una diferencia entre una y otra te vas dando cuenta que hay que especializarse y de mas y bueno eso fue lo que me motivo a mí a estar primero que nada enfocar mi destino profesional hacia lo que era el tema de la actividad física y el deporte en general y después me motivo mucho a formar formadores, por el hecho de las condiciones que apreciaban dentro del entorno que es baja california mi región en donde visualizaba que había una necesidad muy fuerte de generar o crear espacios de aprendizaje o de formación para las nuevas generaciones de profesores de educación física o de entrenadores deportivos</p>			
--	--	--	---	--	--	--

6.- ¿Cuáles son para usted las finalidades (o los principales objetivos) que deben orientar una Licenciatura de Formación de Profesores de Educación Física?

	Formar profesionales de calidad	Orientaciones especializantes	Niveles y escenarios	Discurso político formativo	Necesidades sociales	
1		tiene diferentes orientaciones entre ellas esta ser profesor de educación física básico, por otra esta ser licenciado en educación física con un enfoque a entrenador deportivo, otra parte seria como psicólogo de la actividad física, es decir la licenciatura en sí no debe ser especializada pero si debe tener bases para que los jóvenes en posteriores estudios se puedan especializar entre muchos especializaciones				
2	Formar individuos con, no sé si muy alta, pero si formar individuos que tengan esa capacidad de responder hacia las necesidades de los alumnos creo que muy pocos de nosotros podemos resolver muchas de las inquietudes que tienen que a veces no es mucho del lote científico tiene que ver más en muchas ocasiones con la práctica, que hacen por ejemplo, con un niño de tales características etc. Y a veces nosotros nos vamos mucho a la cuestión científica, ellos quieren ver como que hacen en el momento que se les presentan cuestiones de esta índole no? De la practicidad					
3				Formar jóvenes que estén comprometidos con el deporte, comprometidos con la educación física. Comprometidos con la calidad de vida para que ellos puedan transmitir		
4				Es un tema en mi opinión fundamental, los derechos internacionales del hombre, a los derechos humanos eso te obliga a conocerlos y a hacer un garante, un promotor de los mismo, ser en primer término, en segundo es el atender la diversidad cultural que se vive en un mismo país y la diversidad cultural en todo, en un mundo globalizado que hoy habitamos.		
5			formar licenciados de educación física			

			que puedan estar inmersos en diferentes ámbitos, en diferentes lugares, ya sea les damos para que puedan estar en preescolar, primaria en secundaria y hasta cierto punto a nivel superior			
6	Pues el principal objetivo es que debe de tener una formación didáctico pedagógica que sustente toda la información científica que se tenga para que ellos a su vez puedan transmitir su conocimiento a manera de que los alumnos de nivel básico lo alumnos en formación, les dejemos una cultura física que se quede en ellos para que sea una forma de vida y la puedan trasladar.					
7				generar competencias en los estudiantes y que obviamente un análisis constante está revisando los planes de estudio, para de alguna manera retroalimentar lo que se está llegando en el presente si realmente requieren tanto el educador físico, como los alumnos que van a recibir esta atención		
8					hacer que el profesor de educación física sea una persona que tenga una visión, primeramente que conozca la situación actual de la sociedad para que pueda intervenir con proyectos que ayude a transformar esta realidad que estamos viviendo, ya sabemos todo lo que pasa, todo lo que está pasando con la educación, con lo valores con la cuestión alimenticia la falta de ejercicio, el sedentarismo, entonces crean muchachos con ese perfil de que vallan a tratar sus problemas que vallan a presentar soluciones y proyectos para ayudar a la sociedad.	
9	bueno, pues yo creo primero es la de formar profesionales de la educación física con una alta capacidad en su que hacer docente, porque por un lado el poder dar la atención hacia la educación básica y de nivel media superior con profesionales bien preparados el poder ofrecer programas educativos de calidad y adecuados a las necesidades de la					

	población a la que está dirigido, el poder llevar a cabo procesos de evaluación, tanto diagnóstico y seguimiento para tener un mejor control de los alumnos,					
10	Pues básicamente formar profesionistas bien capacitados que manejen bien las competencias que sean responsables, y sobre todo las formaciones les ayude a ver las problemáticas que se les presenta o se les están presentando capaces de resolver problemas que se les están presentando.					
11		de entrada tiene que ver con el tema de docencia, finalmente generar una serie de elementos, tiene que ver con las famosas competencias profesionales, en donde el profesional tenga base sólidas de metodología, enseñanza aspectos que tiene que ver con didáctica, modelos de enseñanza, teorías pedagógicas todo lo que tiene que ver con todos los elementos necesarios para poder enseñar y enseñar bien y que el alumno pueda aprender y aprender bien, por otro lado no hay que descuidar la parte que tiene que ver con la investigación hoy en día hoy percibo a un educador físico muy metido con el mejoramiento de su capacidad de instrucción de enseñanza también eso se tiene que fortalecer con que sea un profesional que escriba que todas esas uniformidades empíricas que están día a día detectando los valla acotando o a través de un análisis o de una investigación o de la generación explicación más que aplicación de generación de nuevos conocimientos percibe un futuro profesional mas movido en el tema de la investigación.				

7.- ¿Qué es para usted un buen Profesor de Educación Superior?

	Conocimientos/competencias	Funciones de Docencia/investigación	Personalidad/ actitudes	Grado académico		
1		Un buen profesor superior tiene tres funciones principales: Primera es la docencia, que cumpla con su carácter de docente de aula pero sobre todo que les dé una visión a los jóvenes de cómo esta a nivel internacional todo lo que es ciencias de la actividad física y el deporte y que ellos entiendan que están en una formación básica. La otra parte es de investigación, que de investigación profesor como docente también tiene que hacer investigación para que los resultados de esa investigación se publiquen y después esa publicación se puede llevar a las aulas, y en una tercera parte se llama extensión y cultura que todo lo que ha hecho en la clase y aula de investigación se pueda difundir. Para mí ese sería un profesional o el prefecto del ser universitario.				
2	es aquel que se preocupa y se ocupa, como dicen ahora, de estar como actualizado, este, que en su área en el área que el maneje, busque por lo menos una filosofía de trabajo, ósea, no es que te cases con una teoría o con un trabajo específico de alguien, pero que si conozcas el ámbito donde te estás desarrollando,					
3	y tenga los conocimientos básicos de lo que es la educación física, de lo que es la recreación, de lo que es el deporte, si?		Que este comprometido, Un buen es que este comprometido, y tenga disponibilidad de poder transmitir y comprometerse con los alumnos.			
4	un profesor que conoce de la materia que se va a impartir, la aportación que hace la materia a la formación del perfil profesional, que sea un profesor actualizado, con visión, para que el trabajo que desarrolle sea innovador en el aula.					
5			debe tener ya la visión suficiente y amplia para poder apoyar a sus alumnos para que crezcan y enfocarlos uno, a que	debe de ser con nivel de maestría o doctorado,		

			hagan investigación, dos no ya pensar nada mas en la placita, si no que piensen en ser sus propios jefes, que se desarrollen ya para ser sus propios, por llamarlo así negocios			
6	Debe de ser con el ejemplo debe de estar actualizando, debe de seguirse formando la capacitación y actualización debe de ser muy importante en él para s y que bueno pues pueda inculcar en el alumno hasta cierto punto la investigación de los nuevos saberes no, del área.		que fomente en sus alumnos lo que te decía aptitudes positivas valores			
7			bueno pues una persona comprometida, una persona, entusiasta, una persona que esté interesado en ser partícipe de la formación integral que requiere cada individuo, llámese niño, hasta el adulto mayor			
8			hacer algo por la profesión y la sociedad que nos están dando un buen profesor sería eso, creas la conciencia en futuros egresados sobre todo problemas que estamos viviendo con mas personas capacitadas y que lleven aferramiento suficientes para hacerle encaramiento al reto que estamos viviendo			
9	que sea competente en el conocimiento de las asignaturas que el imparte, que yo acabo una tutoría adecuada, que sea gestor del aprendizaje, que sea gestor de los recursos que requiere para su desempeño	y pues lo que ahora también estamos observando que pueda generar conocimientos a través de investigaciones.	un buen profesor de educación superior, bueno pues tiene que ser una persona como lo he repetido con valores primero, una persona abierta, una persona tome decisiones de a cuerdo a criterios muy objetivos, que sea flexibles con ellos			
10	un profesor sobre todo que conozca su área que se especialice		Que sea una persona muy responsable.			
11		yo me voy por las cuatro premisas básicas que inclusive todos los profesores de educación superior debe estar cultivando que es la: docencia, la investigación, la tutoría y la gestión y a mi m queda claro que esos cuatro rugas como integralmente y bien eslabonados pueden generar a un buen profesional porque bueno por un lado está preocupado siempre por hacer docencia				

		de calidad por otro lado está investigando y aparte se da tiempo para tutoría, para darle la asesoría para dar clase y yo en el caso del maestro de educación superior pues lo veo muy metido y se recomienda todavía mejorar la parte de la tutoría para poder amalgamar la parte de la docencia y la investigación y bueno el tema de la gestión de recursos que no se limite a esperar que es lo que le está llegando si no un buen gestor para poder articular muy bien las otra tres áreas .				
--	--	---	--	--	--	--

8.- ¿Considera usted que existe una unidad conceptual entre los profesores de su Facultad, es decir, que compartan ideas semejantes sobre lo que es la Educación Física, las finalidades que esta debe perseguir en el Sistema Educativo, y lo que es un buen Profesor de Educación Física?

	Sí, pero según la profesión o área de conocimiento	Sí	No	Sólo en teoría		
1	Cada docente tiene una formación diferente, un área de conocimiento diferente por lo tanto yo no me atrevería a dar una respuesta. Yo considero que todos los maestros que están afín a mi área de conocimiento si van a tener alguna noción similar al mío. Por ejemplo yo he platicado con algunos maestros que su especialización ha sido de administración de la actividad física y tienen un concepto totalmente diferente al mío he platicado con otro maestro que su especialidad es psicología del deporte y tiene un concepto totalmente diferente al mío. Por lo tanto no creo que congruente en relación a la formación y experiencia aceda uno de ellos de cada profesión.					
2			no, no hay claridad en cuanto al objeto de estudio de la educación física,			
3	del área de educaron física si estamos comprometidos y lo comentamos constantemente a través de las academias o					

	<p>aquí en los pasillos los maestros de educación física que trabajan aquí, estamos plenamente convencidos y comprometidos y sabemos dónde estamos y sabemos a dónde queremos ir. Donde si no hay una comunión o no hablamos el mismo lenguaje son con los maestros que imparten clase aquí en el programa educativo pero que son de otra área. Porque si son maestros que no tiene ni la menor idea de lo que es la educación física, ni lo que es deportivo, porque ellos pertenecen a otra academia, su formación académica es otra competente diferente de nosotros.</p>					
4				<p>Si uno lo pregunta, lo pide, seguramente hay un porcentaje alto de coincidencia creo que la diferencia se da en un momento dado en la manera como lo ejercemos en la práctica, lo que hacemos, que tan coherente, o que tan incoherente se es entre lo que se declara y lo que se hace.</p>		
5	<p>Muchos de ellos creo que tienen esa idea y la comparten conmigo, porque casi todos se han preparado, te puedo decir que en la facultad tenemos maestros, creo que todos somos maestros, excepto uno que es licenciado y uno que es empírico</p>					
6			<p>no, es algo que hemos estado viendo en el trabajo, hemos visto que los maestros no coinciden con las definiciones de educación física que plasman para los alumnos ya que uno se va mucho al área biológica, otros al área didáctica pedagógica, y entonces estamos ya trabajando para que todos a su vez, los profesores coincidamos en alguna definición,</p>			
7		<p>si, en la gran mayoría, yo te puedo decir que un 95% estamos con la misma intención, con la misma visión en cuando a la formación de nuestros estudiantes, compartimos muchos de los docentes, no son del área de educación física, son psicólogos, otros son enfermeros, otros son médicos,</p>				

		pero básicamente, la gran mayoría tiene ese concepto, acerca del interés de nuestra profesión				
8		Si existen profesores así, ahí con nosotros. Platicamos y hacemos proyectos juntos, tenemos reuniones de academia platicamos lo que vamos hacer todo, si hay maestros que compartimos esa idea.				
9	considero que si esto va mucho de la mano de las academias que existen que concretamente la educación física, yo creo que seguimos un mismo fin, un mismo objetivo, el formar profesionales que sean competentes como profesores de educación física, he todos los factores q conllevan y en este sentido yo creo que hay una misma finalidad					
10	Pues siendo muy sincera la verdad que nunca se han abordado esos temas directamente la que trabaja por academia pienso que una gran mayoría si sobre todos los que están relacionados con esa área de la educación física no igual a lo mejor otros bloques de materias o bloques de profesores no están tanto.					
11	bueno mira en el caso específico de la escuela de deportes en baja california el programa que oferta que es licenciatura en educación física y deportes, el programa tiene una tendencia muy electica del perfil de egreso y dentro del perfil de egreso las competencias profesionales hay algunas que refieren a la educación física pero también ay unas que refieren al entrenamiento deportivo o a promoción de la salud a través de la actividad física, entonces hay áreas de énfasis los jóvenes q van enfocados a esta área de educación física y los profesores que están dentro de esa área de énfasis sin duda entiende muy bien el concepto de educación física y para lo cual se tiene que abordar los elementos o los componentes que se integran para poder lograr esa competencias profesionales, sin embargo otra parte del núcleo académico que tenemos pues se orienta a otras áreas y esa personas yo te diría					

	que van enfocadas a las áreas de énfasis que te comento, pero las que están referidas a la educación física si me queda claro que entienden bien el concepto.					
--	---	--	--	--	--	--

9.- ¿En el plan de estudios de su Facultad, qué tanta importancia se le otorga a la vivencia práctica de situaciones de enseñanza en las escuelas

	Prácticas externas	Prácticas internas y externas	Necesidad de prácticas		Prácticas /teoría	
1	Los muchachos hacen práctica docente y ya en el servicio social hacen prácticas profesionales y le estamos dando importancia, creemos que tiene que ser tanto partícipe tanto teoría como práctica.					
2			Nosotros ahorita hicimos precisamente una modificación del plan de estudios, en el anterior era así como más teórico como más en clase más. Este, con muy poca carga practica y en el nuevo programa, porque nosotros tenemos dos ahorita,			
3		contamos con una materia que es recreación de la actividad física y con dos materias de la pedagogía de la educación física, pedagogía de la educación física I, y pedagogía de la educación física II, además de una materia que se llama didáctica de la educación física, y aun cuando los alumnos han acreditado estas materias existen tres materias que se llaman , practica a nivel primaria, practica a nivel medio, y practica a nivel superior, aquí los alumnos tienes que cubrir mínimo cuatro horas por semana				
4		Si hay un porcentaje importante, ellos tienen estamos hablando de tres niveles de práctica docente, dos niveles de práctica profesional, y un nivel de servicio social de pasante...- esto es lo que está previsto en el plan de estudios actual, nosotros tenemos previsto, en el desarrollo de la actualización del plan				

		de estudios, que haya una mayor vinculación con la práctica, con el campo real de trabajo,				
5		con el nuevo modelo hemos, se ha hecho que el alumno vaya diferente en lugar de hacer diferentes practicas, tenemos materias de prácticas recreativas, practicas escolares, practicas de deportes en conjunto, practicas de deportes individuales, entonces si se le da mucha importancia que el alumno vaya a diferentes lugares a practicar lo que ha ido aprendiendo.				
6	y otras dos asignaturas que están involucradas con la práctica docente, aparte de la asignatura de la práctica profesional, y servicio social	tiene una carga actual, de 4 asignaturas donde son dos asignaturas de metodologías que es la enseñanza y empiezan a hacer la práctica		Debe de haber más intervención de los alumnos desde los primeros semestres a manera de observación y luego a manera de práctica porque si es insuficiente esta intervención que se tiene en el área educativa principalmente en educación básica es insuficiente.		
7		yo creo que es muy importante que le alumno tenga también esa oportunidad de trasladarse a lo que es la práctica, nosotros manejamos aquí lo que es el laboratorio, el laboratorio vienen siendo las clases prácticas, dentro de la institución, y ya las practicas así el exterior es un complemento de ambas partes				
8					para nosotros eso es lo principal, para nosotros la práctica es lo esencial, es lo básico, no la tanta teoría, estar en el salón, y que salgan y se pongan a enfrentar situaciones que no sepan ni manejar, ahora desde el segundo semestre empezamos nosotros con observaciones, visitas en instituciones y ya empezamos. La practica yo pienso que es lo nos va hacer ser mejores profesionistas	
9		bueno si se le otorga bastante importancia, puesto reflejado dentro del programa analítico de cada materia que están vinculadas hacia la educación				

		física, ay niveles de aprendizaje de educación física para escuelas elementales, lo que es educación básica, escuelas secundarias, este didáctica deportiva, metodología hay diferentes unidades de aprendizaje que lo considere y ese programa pues se considera que el alumno valla y lleve a cabo la practicas en las escuelas, bajo ya unas instrucciones preestablecidas y con el convenio previo con la institución a la que va.				
10		tiene una gran importancia de hecho hay algunas materias de prácticas profesional que el muchacho practique en las escuelas tenemos practicas de educación física de una de la principal la observatorio el muchacho se apega al maestro de educación física y con el observa este revisa ,ve se contextualiza digamos y en la segunda de prácticas de educación física el muchacho va a una escuela que podría fungir o algo así como un profesor de educación física practica el área de maestro de educación física y un poco mas de responsabilidades no solo como observador.				
11		le damos el 100% de importancia ahora si la pregunta sería que tanto porcentaje de la curricular se enfoca a ello pues t estoy manejando alrededor del 30% de toda la carrera curricular lo que es la práctica profesional, nosotros afortunadamente, nuestro programa educativo nació con el modelo educativo vigente en el 2003 con la reforma universitaria que fue modelo de competencias y donde había una fuerte incidencia y sobre todo recomendación hacia lo que era el tema de las competencias profesionales y sobretodo vinculadas al sector productivo o a la práctica profesional y de ahí derivó que nuestra práctica profesional como tal esta fin al				

		currículo, pero esa práctica profesional no se afina, como una asignatura más o una materia, si no que realmente el alumno va y hace 240 horas de práctica profesional en esa área de énfasis pero también existen materias que se integraron en la etapa terminal que son los últimos dos semestres que se denomina observación docente y dos y estrategias didácticas y modelos de enseñanza que se aplican prácticamente en los centros escolares				
--	--	--	--	--	--	--

10.- ¿Cómo fueron formuladas las competencias y cómo se realizó el proceso de elaboración del plan de estudios de la licenciatura?

	No sé	Si	En la reestructuración	¿Cómo fue el proceso para elaborar las competencias?		
1	En ese plan de estudios yo no estuve inmerso, pero me he dado cuenta que hacen falta algunos cursos en liberación a mis estudios de posgrado que hacen hincapié en algunos procesos de evaluación de acondicionamiento físico y de la salud a través de la actividad física. NO.			Realmente no tengo conocimiento, tengo ligera noción de que hicieron evaluación tanto internas a nivel del profesorado de la escuela como también evaluaciones externas para sacar la cuestión o el enfoque de competitividad, en las empresas evaluaron al... Que contrata a los propios profesionales se hicieron unas reuniones... lo que tengo entendido es que se hizo un proceso de evaluación interno como externo para ver el enfoque de competitividad.		
2		si, nosotros estuvimos mucho discutiendo sobre eso o sea, sobre ver que nos ofrecía el tuning por un lado y que podíamos utilizar para nosotros, y también algunos profesores aportaron algunas unas nuevas competencias que necesitaban ellos en su área, entonces, un parámetro que nosotros tuvimos que analizar y estar discutiendo al interior de la comisión, son precisamente tanto en el área deportiva como en cada uno de los ejes que establecimos, cuáles eran las competencias a desarrollar en cada uno de ellos, a partir de algunas consideración del tuning pero también algunas consideraciones de cada		estamos desarrollando algunos instrumentos que tiene que ver con este, sabes, realmente si los maestros están comprendiendo que es trabajar en competencias y si lo que están haciendo ellos en cada clase es cumplir con la demanda que estable el plan curricular por competencias, este es el trabajo que está haciendo alguno de los maestros, y bueno todavía no tenemos datos, pero yo observo, que nosotros no, todavía no entendemos a ciencia cierta, como es esto de desarrollar las competencias, estamos haciendo un collage aquí, una mestura muy curiosa, porque bueno, muchos alucen que tenemos muchos		

		profesor.		alumnos, que no se prestan los espacios que no tenemos material, que bueno, muchas cosas, pero creo yo que nos falta mucho , para cambiar el chip a lo que hacíamos antes, o sea, lo que hacías tradicionalmente ahora cambiarlo a competencia, cuando en general. No estamos muy claros en lo que, como hacer el desarrollo de las competencias		
3		Fue a base de un estudio que se hizo previo se fueron haciendo pues las materias. Ese estudio incluye a los egresados o a los empleadores. primeramente iban a ver algunos mapas curriculares de otras universidades, fue el primer paso que se dio después de ahí fueron a dar a los diferentes centros de, por ejemplo, gimnasios, por ejemplo áreas de centros de rehabilitación que es lo que faltaba ahí		DINOVA, es quien hace el estudio de mercado si realmente se requiere una materia como, como la que te comento, entonces ellos hacen una evaluación aquí en la región y deciden si la materia se imparte o no se imparte.		
4		Sí, no venía creo que como tal como competencias, si pero si estaba implícito en la materia en el tema del perfil de ingreso, perfil de egreso del plan de estudio.		Se integró una comisión de profesionistas en su mayoría del área, y con un experto en el diseño de planes de estudio, y se realizaron, se analizó se revisó, la situación del mercado de trabajo. Entrevista a los empleadores,		
5			Nuestro programa es por objetivos, en este momento te puedo decir que estamos ya trabajando, estamos empezando a definir las competencias que vamos a marcar en nuestro nuevo plan de estudios. Hay unas identificadas y estamos ya trabajando en eso, ya hicimos una evaluación por experiencia educativa, ya se hizo un resultado, se aplico una encuesta a alumnos, se va a aplicar una encuesta a empleadores, se va a aplicar una encuesta a especialistas y se va a aplicar una encuesta a directivos, para que ellos nos digan haber cómo va el asunto. Las competencias apenas estamos trabajando en eso para generar nuestro plan de estudios Martín.	Se hizo una encuesta, si no mal recuerdo yo me encargue de eso ya hace casi 11 años y se aplico una encuesta a egresados, a maestros que trabajaban en ese momento, especialistas y con base a eso se hizo la nueva propuesta que es lo que estamos haciendo ahorita con la nueva propuesta que vamos a hacer.		
6			en la reestructura que estamos trabajando actualmente si, en la anterior no, la anterior ya tiene una, el plan de	las competencias están formuladas con base al perfil de egreso que se estableció el perfil de egreso fue un trabajo de casi		

			estudios tiene ya una, pues vamos a decir una caducidad ya de tres años por que a los 5 años de haberse implementado debió de haber cambiado	cuatro años donde, primero se hizo un foro de estudiantes posteriormente un foro de egresados y profesores, donde se estuvieron evaluando todos los vacios del plan de estudios actual, y las mejoras que se pudieran tener, posteriormente se tomaron en cuenta los criterios que se pudieran tener de la UNESCO y del comité evaluador de SIES que vinieron donde nos hicieron algunas observaciones cuando hicieron la visita para evaluar el programa y por ultimo también tuvimos un foro para empleadores, donde también arrojaron las necesidades que ahí actuales en la sociedad a partir de esto, y viendo los planes d estudio de universidades internacionales, universidades del propio país, que están a la vanguardia de la educación física se hizo un análisis una evaluación y de ahí partimos para formar este nuevo perfil de egreso.		
7		así es, se hizo un diagnostico, para ver realmente cuales serian las materias que hoy en día son de mayor importancia donde el alumno, va a tener una mejor información y como resultado bueno, que salga un profesionista actual,		Bueno si hizo un consejo consultivo un grupo y ellos estuvieron haciendo de alguna manera las encuestas en el sector educativo, en los subsistemas que tenemos aquí en la ciudad, y haciendo una recopilación de información, bueno pues llegamos a la conclusión que esos serían los temas más importantes sobre todo hablando de la educación.		
8				Si hicimos un estudio primero que es lo que necesitamos aquí en el estado, en la región y sobre de esto trabajar que tipo de personas que competencia deberían de tener para nosotros hacer grandes estudios. participaron instituciones diversas, participo la secretaria de educación, los institutos de centro de rehabilitación de niños de jóvenes, sector empresarial, los hoteleros, participo el municipio EL DIF, el instituto de la niñez de Hermosillo pues entre los más importantes, también hicimos encuetas con los maestros en		

				activos, también visitamos es muy amplio el estudio que hicimos para varios sectores y personas expertas, trabajamos con expertos que trajimos de la republica, también invitamos a personas que nos vengan asesorar el programa		
9				primero que nada pues hicimos una lluvia de ideas sobre, bueno primero el entendimiento que era una competencia posterior mente fuimos enunciando diferentes competencias de la docencia de la educación física e, para ya integrarlas al documento del programa, pues lógicamente los tuvimos que reducir, puesto que nuestra licenciatura conlleva nuestra licenciatura un perfil alto, se ve el aspecto de docencia, actividad física y salud, entrenamiento deportivo, gestión deportiva, investigación, recreación y en la educación física,		
10				Si se realizaron normas internas, normas institucionales para un licenciado de ciencias del ejercicio físico y de ahí se avalaron las competencias con las que debería de cumplir se hicieron normas con personas internas maestros internos y otros que vinieron de fuera para apoyarnos en esa área. pues algunos eran maestros de educación física con el título de educación física estaban trabajando en ese entonces en la secretaria de educación algunos eran esteeee ... inspectores también de la secretaria de la educación y también nos apoyo gente este que también están en el ámbito de la cultura física con área de entrenamiento directivos y de mas Si egresados si participaron		
11				sin duda partimos de una análisis de problemáticas, de contexto basado en la opinión de empleadores, en ese caso al principio de la opinión de empleadores, de contexto y de los profesionales en la actividad física que actualmente que m haga vigente desde entonces detectaron		

				<p>esas problemáticas y a partir de esas problemáticas se apalieron las competencias profesionales o que deberían de abordar el perfil de egreso inclusive de aquella que buscamos producir y de ahí derivaron competencias específicas y sentuando un modelo se utiliza cada uabc un modelo de seguimiento para la creación, modificación y actualización de planes de estudios ahora precisamente nosotros estamos haciendo una modificación a revisión para hacer una modificación del plan de estudios e incorporamos además de lo q vino hacer la opinión de los empleadores, ahora incluimos la opinión de los estudiantes, la opinión de los egresados, la opinión de los profesores, pero también observamos que es lo que a nivel nacional e internacional se está ofertando para ir amalgamando todo una propuesta</p>		
--	--	--	--	--	--	--

11.- ¿Qué tanto énfasis se da en su programa, la adquisición, dominio y perfeccionamiento de las competencias de enseñanza de la Educación Física?

	Diversidad de competencias/funciones	El plan de no está por competencias		Muy importante	Con dificultades	
1	<p>Ahorita nuestra carrera no solamente se enfoca al profesor de educación física como te comentaba anteriormente que tenemos los cursos base y posteriormente tenemos las orientaciones... tanto educación física, entrenamiento deportivo, y la otra es de recreación. Entonces esas cuatro orientaciones me puedes repetir la pregunta cual era?.- nosotros aquí lo que tenemos un grupo de maestros que están muy relacionados con la parte de secretaria de educación pública, sobre todo en el departamento de educación física donde los maestros van actualizados en relación al enfoque que dan en educación básica por eso no hay ningún problema están totalmente competitivos.</p>					

2						
3						
4				La importancia que se le da si es considerable, es una de las aéreas en las que se pone más énfasis en la formación del egresado.		
5			Esas ya van implícitas en cada una de las experiencias educativas, cada maestro en su materia le da un enfoque, un énfasis a esa parte, por ejemplo en futbol el maestro tiene que decirte que habilidades, que destrezas tiene que desarrollarse con la práctica del futbol, entonces cada maestro le da su énfasis a esa parte.			
6		este mira, actualmente, no se está llevando por competencias, actualmente se está llevando por asignaturas, sin embargo dentro de los contenidos de las asignaturas, los maestro han ido modificando esto porque ya muchos están obsoletos, si se ha cambiado mucho la forma de evaluación ya no se hace un examen donde se mide el contenido, perdón , el aprendizaje del alumno si no es una evaluación continua donde se quiere que se haga la elaboración de productos que a fin de cuantas demuestren el logro de lo que el profesor demuestre con cada asignatura, no?				
7	pues precisamente en eso está basado el nuevo modelo educativo, está basado en competencias, donde el alumno tenga una diversidad de habilidades, fortalezas, y que pueda ya integrarse as u campo laboral, de una manera más abierta, que tenga todo esa gama de oportunidades que pueda desarrollar de una manera más eficiente, pero todo está basado en el nuevo modelo educativo que se está desarrollando aquí en la universidad desde hace cinco o seis años, todas las facultades retomamos ese nuevo modelo educativo que está basado en competencias y centrado en el aprendizaje.					

8					Pues es lo que estamos batallando ahorita, ya ves que estamos en el enfoque de competencias como que los maestros no estamos realmente capacitados para trabajar con ese enfoque. De hecho en eso estamos ahorita estamos en un replanteamiento aquí para ver como verificar, primero enseñar por competencias, y luego ver como es la evaluación por competencia, estamos batallando no es fácil	
9				Pues el cien por ciento este en el desarrollo de estas competencias los profesores, bueno han entendido que tanto los aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales deben estar enlazados unos con otros y deben ser aplicados hacia los alumnos para que ellos puedan aprender a aprender, aprender a enseñar sí, es decir a desarrollar esas pilares de la educación que también son importantes en la formación de los educados.		
10			Pues tenemos varios cursos de educación física tenemos todo un bloque de materias de educación física y ahí se manejan diversas competencias este primero para elaborar el perfil el mapa curricular perdón celebraron las normas de competencias profesionales y estas las fuimos bajando los programas en curso para que el muchacho aprenda a enseñarla educación física o materias a fines.			
11	bueno precisamente ahora que estamos con la modificación del plan de estudios hemos encontrado una serie de interesantes observaciones que derivan de los diferentes factores entre ellas nos queda claro que el tema de la actividad física y el deporte como una licenciatura que se oferta de manera muy ecléctica pues se encuentra problemas en el terreno laboral, específico no porque de repente los empleadores no ven a un licenciado en actividad física y deportes					

<p>como educador física ni como entrenador, lo ven como tal lo dice la profesión pero realmente encuentra el a sus ojos una serie de debilidades que de entrada se pudieran percibir como inadecuadas para poder abordar la profesión sin embargo un ejemplo te comento los exámenes de oposición de la educación física los mejores puntajes que se obtienen son de los alumnos que egresan de nuestros programas siendo que el programa tiene un énfasis no tan fuerte en la educación física así lo consideran pero también tiene formación en entrenamiento deportivo y en promoción de la salud a través de la actividad física, el encontrar ese tipo de situaciones y observaciones del mercado por decirlo así del empleo, vuelven a tener ahí la posibilidad de hacer nuestras modificaciones, es decir al grado de decir bueno ofertamos una licenciatura específica en educación física, ofertamos un programa específico en entrenamiento deportivo, en eso estamos ahora.</p>					
--	--	--	--	--	--

12.- ¿Se hace algún tipo de evaluación sobre las concepciones de Educación Física y de Profesor, que los alumnos presentan al inicio de la Licenciatura?

Cómo se hace la evaluación. Dé ejemplos

	No	No. Pero se informa				
1	NO, no tenemos nada parecido a eso					
2	no, no hemos hecho evaluaciones de ese tipo,					
3		<p>Nosotros no tenemos ninguna ningún contacto por así decirlo con alumnos de nuevo ingreso, hasta que ya no están aquí, en el programa educativo es cuando nos hablamos con ellos, y les comentamos como a través de una plática con los alumnos les comentamos como se maneja el programa educativo, cuales son los horarios, y ahí también nosotros les decimos les informamos que es lo que nosotros queremos de ellos cuando ellos egresen.</p>				

4	no, no se hace como tal, esta, no se le está dando seguimiento en ese sentido					
5	No, la verdad no se aplica nada de eso.					
6		Se hace una entrevista con ellos. También se hace una digamos una reunión informativa donde se les da a conocer las asignaturas que vienen en el programa lo que abarca un poco la carrera, para que ellos tengan una idea del perfil, y de todo lo que se estudia, porque muchas veces se confunden con solo venir a practicar deportes a la carrera y eso nos da un alto índice de deserción en el primer semestre.				
7	no, evaluación no					
8	no una evaluación					
9	No					
10	así directamente no se hace dentro de la clase tomando el curso pero así previo como un examen previo o inmediatamente que han sido aceptados no pero eso se hace una dinámica pero ya dentro de la clase					
11	no existe tal cual					

13.- ¿Existe un programa de acompañamiento y de apoyo a los recién egresados durante su primer año de ejercicio profesional?

Cómo se hace el acompañamiento. Dé ejemplos

	No	Educación continua	Seguimiento de egresados	Apoyo al primer empleo		
1						
2	no					
3	Pero apoyo así como de tutorías para mejorar sus clases y esas cosas. no eso sí no, no hay		laboral, primeramente se les hace una encuesta de donde están trabajando, si lo que estudiaron aquí, si lo que ellos estudiaron aquí he vamos, su formación es acorde al centro de trabajo en el que están no, ósea aquí nos dicen si realmente están trabajando en educación física por así decirlo, en su área de formación			

4	no, nosotros nada mas los ubicamos		cuando ellos egresan hay un seguimiento de egresados que se hace a nivel institucional, y nosotros en lo particular estamos atentos a lo que está ocurriendo con ellos una vez que egresan de la escuela			
5	no mira, normalmente es algo que no está marcado, que no se hace no está registrado		tenemos un seguimiento de egresados, que ellos nos dicen donde están trabajando y que han hecho, normalmente el alumno que sale de la facultad, siempre, casi siempre regresa y tiene dudas y tiene cosas que no se aprendió, o que no manejo, o que no entro a clase o que no vio a lo mejor y siempre vienen a apoyarse de los maestros			
6	no, no más bien	Se ofrecen diplomados, al egresar, no es un acompañamiento, si no se les ofertan congresos, se les ofertan diplomados en docencia e investigación, y actualización de educación física, donde bueno si tenemos asistencia de algunos no te voy a decir que un alto índice pero si hay muchos alumnos egresados que acuden a nosotros a estas ofertas de talleres y cursos de actualización que ofertamos.	seguimiento de egresados, se les aplica al salir se les llena sus datos y se les está aplicando una encuesta durante los tres años siguientes al egreso para ver donde están trabajando a ver que están haciendo y ver que logros han tenido			
7	no, básicamente		Tenemos aquí un seguimiento de egresados, tenemos ahí sus datos, una vez que ellos egresan tenemos datos, les elaboramos una credencial de identificación como egresado de la universidad, en ocasiones hacemos ahí algunas reuniones, algunos foros de egresados, y bueno, vemos o palpamos de alguna manera que numero de profesionistas ya titulados que ya se encuentran en su campo laboral, pero básicamente ese es el acercamiento.			
8	Pues no lo tenemos ahorita, porque en eso estamos como la licenciatura es nada mas un programa no tenemos una facultad un departamento, no tenemos personal así escrito de licenciatura, entonces en ese proceso estamos ahorita de convertirnos en					

	departamento y todo eso, para poder hacer todas esas cosas.					
9			es un seguimiento que se hace a través de encuestas para ver su licencia laboral, el tiempo pero así un seguimiento con ese enfoque no.			
10		Nooo pues a menos de que el muchacho se acerque y pida algo pero algo sistematizado del programa o de parte de la institución se hace pero la verdad no la tenemos.				
11	mira realmente no tenemos nada formal, no existe dentro de escuelas un programa formal,			Nosotros lo que estamos haciendo y te lo confieso que no está escrito es que a través de esos programas de la propia escuela hacemos que nuestros jóvenes tengan su primer empleo, algunos de ellos, algunos de ellos se incorporan a cursos del centro de distrainimiento, a los cursos de verano, al plan vacacional a los campamentos deportivos a los. Nosotros les denominamos espacios de aprendizaje alternos a lo que es el programa formal, pero no está instituido estamos trabajando en la estructura no en la formalización de ellos.		

14.- ¿Considera importante que un estudiante de su Facultad tenga experiencias deportivas previas a su ingreso, para ser un buen profesor de educación física?

	No	Si	No, pero ayuda			
1	No es importante yo creo que tiene cuatro años para aprender el enfoque de lo que es realmente la carrera y sobre todo la profesionalización. es importante que tenga perfil , que tenga interés por la actividad física y el deporte					
2		gran porcentaje si tiene que ver con experiencias previas				
3	no, yo no considero que sea importante, ara mi no, no significa mucho si jugo o no jugo un deporte si fue bueno o si fue malo					
4	no, no le damos un peso					

5			no es importante, pero siempre ayuda, aunque eso no es un aseguramiento de que el va a ser un excelente maestro de educación física			
6	no de ninguna manera, de experiencias que tenga que tener no, de ninguna manera, no debe de tener una diferencia entre un buen profesor o no, que se a un buen atleta					
7			no necesariamente, , claro que aquel que domina o practica ciertas disciplinas bueno tiene algunos aspectos a favor,			
8	no lo considero importante					
9		yo creo que si el hecho de tener esa experiencia previa en algún deporte le da al alumno esa habilidad motriz y yo creo que esa habilidad motriz luego se puede traducir mejor en la ejemplificación de ejercicios y de las actividades que se llevan a cabo en la vida diaria y a ejercicio profesional				
10			Pues yo creo que lo enriquecería mucho sin embargo noo noo debería ser como algo obligatorio ooo necesario exactamente lo enriquecería mucho y le ayudaría bastante aprovecharía mucho su experiencia pero independientemente pero una persona que desea ser un buen profesionista puede lograrlo sin esa experiencia previa igual la experiencia se puede ganar durante los semestres que está cursando.			
11	De mi punto de vista no, porque finalmente, precisamente regresando un poquito a la pregunta anterior nosotros hemos hecho un esfuerzo muy muy grande para que el joven ya se familiarice con el mercado laboral desde antes de salir el ya tiene una práctica profesional que la verdad nos ha costado más trabajo darle seguimiento puntual, porque hay malos hábitos o costumbres inclusive también aquí en la uabc que nomás asignaban y nomas le liberaban de firmar la practica pero no hacían nada no. Entonces nosotros estamos muy puntuales en ese sentido las materias que se asignan a la práctica profesional y que					

	<p>tienen valor curricular pues también dan elementos de experiencia, entonces el joven llega con una base de experiencias a formar parte de los centros escolares y prueba de ello te digo es cuando hacen los exámenes de oposición de los concursos que hacen año con año son los mejores evaluados.</p>					
--	---	--	--	--	--	--

15.- ¿Qué tanto cree que las experiencias deportivas previas o las experiencias de enseñanza de la educación física y el deporte, puedan influenciar las concepciones con las que sus estudiantes ingresan a la facultad?

	De forma negativa	De forma positiva	Positiva y negativa			
1					totalmente de acuerdo	
2			<p>a veces nosotros tenemos por ejemplo chicos que ya son, osea, que han estado en cuestiones deportivas mucho tiempo, y a veces si algún entrenador o sobre todo entrenadores les comentan cuestiones de entrenamiento que son que no son muy ciertas o muy claras se vuelven como muy reacios a aceptar el que tu les enseñes otra forma u otro método pero otros, muchos muchos este, si ven, que lo que tu les enseñas les apoya a lo que ellos han vivido en su área deportiva,</p>			
3	<p>yo creo que son mas influencias negativas porque los alumnos que llegan aquí que pertenezcan algún equipo representativo o que han participado en eventos nacionales, internacionales yo siento que su influencia es negativa hacia los maestros del programa, no se aquí lo comentamos constantemente de la falta de ética que tienen los alumnos en formación de pregrado con respecto a los maestros que imparten alguna asignatura este, ellos se creen saber más o no hay una, ellos desconocen completamente el valor de la humildad y la responsabilidad social, o la responsabilidad educativa con los maestros, yo siento que mas que ser una influencia positiva es una influencia negativa de los alumnos que pertenecen a algún equipo.</p>					

4		de hecho la capacidad de adaptación del alumno que entra con experiencias es más fácil				
5			no siempre son positivas eh, muchas veces son negativas, porque muchas veces el maestro al que está apoyando este muchacho, o al que ve no es muy positivo que digamos, entonces no siempre son positivas			
6			si las modifican claro, la experiencia deportiva que pueda tener una atleta a uno que no la tiene es diferente, es que he tenido de las dos, he tenido alumnos que les influencia de manera positiva, y que bueno, el ser atleta de alto rendimiento le ayuda, en la carrera y en la enseñanza o en la aplicación en el nivel básico con sus alumnos, pero hay alumnos que es todo lo contrario les perjudica, entonces yo creo que aquí tiene mucho que ver la actitud del alumno, este para cuando el ya egresa o para su formación profesional, no tiene que ver ni para bien ni para mal.			
7				bueno mira, hemos tratado de erradicar esa hipótesis de que muchos de los alumnos piensen que a una facultad de educación física vienen a hacer únicamente deporte, entonces, hemos estado ahí tratando de motivar de convencer que la facultad no solo es deporte, estamos hablando de las ciencias de la cultura física, estamos hablando de la investigación es decir, que los alumnos saben que tienen, o que van a hacer una actividad física durante su carrera, pero no al 100%		
8	Pueden que sí, eso sí lo he visto yo en la práctica muchos deportistas entran creyendo que va a ser puro juego, puras materias deportivas, que pura competencia y no es así, de hecho yo batallo con los alumnos deportistas por que entran con esa falsa idea de que va a ser puro deporte la carrera.					

9			si influyen de manera positiva y negativa, es decir de forma positiva ya algunos traen sientto liderazgo, traen ciertas nociones de cómo desarrollar los entrenamientos y lo adecuan de alguna forma a la educación física, pero a veces se arrastran también muchas de los cuales también ellos fueran influenciados durante su entrenamiento es decir copian los modelos que tenían como entrenadores y los llevan a cabo hacia la docencia de la educación física los maneja muy deportivo por un lado o por otro lado es con mucha rigidez a veces con un liderazgo mal llevado a cabo, utilizan el trato mal llevado a cabo en cuanto a palabras, en cuanto a aspectos físicos yo creo que ahí puede ser el aspecto negativo			
10		Si definitivamente si yo pienso que es positivo en la mayoría de los casos que me han tocado de manera vivencial pero en lo personal no pero definitivamente si influye bastante.				
11		Yo considero que son positivas por que finalmente le dan la posibilidad de ser creativo, de ser un crítico obviamente un crítico hablando positivamente de la crítica, lo hace más exigente, lo hace más responsable es por ello que veo que es positivo.				

16.- En términos generales ¿Cómo considera la actual formación de Profesores de Educación Física y Deporte en las universidades públicas de México?

	Muy buena	Formación docente	Buena	Deficiente	Empleadores	Regular
1			Ehh, las condiciones que dan las universidades para los estudiantes de educación física son, las calificaría con un 10, porque he visitado varias universidades, y tienen las condiciones adecuadas			Pero yo creo que la parte más importante es el interés y la formación intrínseca del mismo alumno yo creo que esa es la parte donde posiblemente no se dé quien seria. como administración, tenemos que hacer estrategias para impulsar en el docente

						una motivación, para que el mismo docente a su vez motive a los alumnos
2				mira, yo veo que es deficiente, deficiente porque nosotros tenemos que enseñarles, que hay que ir un poco más allá, no toda la licenciatura, este, tiene que ver con, con lo netamente practico, la mayoría entra aquí porque quiere jugar quiere hacer cosas practicas, pero cuando tú le quieres hablar ya de las bases de lo que están haciendo, porque lo hacen la mayoría no, bueno yo que estado aquí ya 10 años, yo veo que la teoría les cuesta muchísimo trabajo, pero además también es que traen un nivel intelectual también bajo		
3			la planta docente con la que contamos nosotros consideramos que es de calidad lo dicen los empleadores cuando, cuando andamos en un evento, algún evento este, nos dicen nos platican de la calidad de los egresados		tenemos y también nos lo dicen los directores porque nosotros ah lo que te comentaba ahorita los alumnos que andan practicando nosotros al final de cada, al final de cada de cada semestre, eh, el alumno tiene que, tiene que presentar, una encuesta de satisfacción que previamente se le da para que esa encuesta la, la realice el director de la escuela, el director del centro de trabajo y la respuesta ha sido muy gratificante para nosotros ya que la calidad de los alumnos ha habido una respuesta positiva por parte de los directores de escuelas y centros donde asisten nuestros practicantes.	Regular. Como país yo considero que para que haya primeramente nosotros del área de educación física, del área del deporte, yo no puedo, yo no puedo, no puedo he, vamos no es congruente que haya escuelas de nivel superior del área de educación física que no cuenten con instalaciones deportivas, no puede ser posible que haya escuelas a nivel nacional que no. de educación física que no cuenten con un gimnasio, que no cuenten con una alberca, que no cuenten con ninguna cancha de basquetbol, o sea, no puede ser posible que haya escuelas de formación, que halla escuelas formadoras, de deportes que no cuenten con ningún, ninguna instalación deportiva que no cuenten con un centro de computo, que no cuenten con una biblioteca aceptable, vamos, o sea tiene que, decirlo lo que fortalece un programa educativo
4			yo la consideraría, buena en términos, generales			
5			Yo la considero buena con sus fallas, si hablamos de calificación pues a lo mejor yo pondría que la mayoría, no todas públicas, si tienen un nivel de 8 de 9 de bien de muy bien algunas sí, no todas, pero algunas si tienen un buen nivel,			

			creo que si sacan gente de calidad, si lo hemos visto, porque sabemos que mucha gente egresada de diferentes lugares que tiene, que se ha desempeñado 100% entonces yo creo que las escuelas públicas a nivel nacional tienen buen nivel.			
6			mira yo lo que he percibido es que vamos trabajando de una manera positiva con la nuevas generaciones, creo que ha habido un avance en el área, pero es un imaginario que se tiene en el país, desde hace muchos años donde el educador físico está catalogado como lo peor, pero si hemos tenido un buen avance las universidades estamos trabajando, por mejorara el área creo que se está logrando desde mi punto de vista, con los egresados que tenemos particularmente en el estado y con los contactos que hemos tenido con los diferentes colegas y platicas, se están logrando avances positivo			
7			Yo considero que salen bien preparados lo alumnos en su gran mayoría, y no como se dice en el argot, verdad? Hay algunos que básicamente, desafortunadamente para ellos no salen con ciertas competencias pero la gran mayoría y nos damos dado la oportunidad en algunos casos, que muchos alumnos que recién egresados se integran rápido a puestos importantes, y tienes esa oportunidad basados en la experiencia que recibieron en la facultad, entonces yo considero que en términos generales si salen bien preparados lo alumnos.			
8	Muy buena, pero yo considero que nos hace falta unificarnos, nos hace falta como somos un país no trabajar cada quien por su lado, sino tener bien clara la formación de los profesores como debe de ser pero a nivel nacional, yo siento que cada uno de nosotros trabajamos particularmente algunos lo hacen					

	mejor otros no , a unos nos falta experiencia pero si deberíamos de trabajar todos juntos					
9	bueno yo creo que esta excelente, yo creo que día con día cada universidad se ha esmerado en mejorar sus planes de estudios, programas educativos y también la capacitación de los docentes, el contar con mejor instalaciones y todo ello lo vas juntando para que se puedan desarrollar mejor esos objetivos.					
10	Pues a mí me parece que es d gran calidad yo veo a los directivos preocupados en formar profesionistas este en lo grande se ha visto eso de formar profesionistas pues capaces yo pienso que a lo mejor hay unas mas y otras menos pero todas están preocupados por una buena en formación en sus alumnos pero yo creo que si es de calidad la formación que están recibiendo.					
11						Regular ahí lo dejare no puedo tampoco menospreciar los esfuerzos creo que nos falta avanzar mucho todavía nos falta más que homologar una palabra que utiliza un gran amigo de la universidad de Guadalajara Martin González armonizar y en ese sentido creo que es en lo que nos falta avanzar y también me queda claro que el tema del no profesional tiene que tener una fuerte formación en cuanto al tema creativo de innovación y sobre todo de investigación.

17.- ¿Qué aspectos cree usted que deben mejorar en los programas formativos del área de educación física en nuestro país?

	Plan de estudios/Formación	Personalidad/actitudes del formador	Contratación /Formación del formador	Selección de los aspirantes	Instalaciones y equipamiento /Bibliografía	Investigación
1			...yo apuesto a la formación del profesor entre mejor profesor tengamos más actualizado y con mas estudios de especialización creo que es el aliciente que el alumno para que pueda. Motivar			

			al alumno y le dé lo mejor del proceso educativo en el aula para que el alumno tenga mayor formación profesional para mí esa es la parte más importante			
2			también tenemos que mejorar al profesorado, el profesorado tiene muchas deficiencias que ha arrastrado, desde la licenciatura, no hay un léxico adecuado no hay una conceptualización teórica, que, por lo menos que se persiga, que yo diga bueno yo me caso con esta	Que nuestros alumnos que ingresen, tengan un mayor nivel en las calificaciones de la escoba y todos los métodos de selección tienen que modificarse, este, nosotros por ejemplo, vamos a ser una evaluación de capacidad física pero los preparamos para hacer la evaluación y esa preparación tiene que ser validada por el ingreso, normalmente no se valida no? Entonces se meten jóvenes que no saben nadar que no saben hacer ninguna actividad y que además son muy torpes motrizmente hablando, o sea también se debe de ver el nivel, las características físicas de los que ingresen, y también las características psicológicas. Muchos de los que nosotros estamos dejando fuera, es precisamente porque no tiene esta capacidad d frustración de tolerancia , todo lo que tiene que ver con la actividad física y con el deporte,	Muchas instituciones requieren este, el equipamiento. No hay suficiente equipamiento para el desarrollo de algunas otras habilidades para los alumnos no? Por ejemplo yo no tengo para si quieren jugar handboll, tengo 5 pelotas por que el handboll no es un deporte que utilice normalmente, como que abrir las expectativas para que los muchachos aprendan otro tipo de deportes.	
3					, que cuente con la infraestructura necesaria que se cuente con los recursos, con la bibliografía actualizada, que se cuente con la tecnología de punta o sea, que halla, que el recurso didáctico, que es una computadora, un cañón, un, este, los maestros se actualicen, que no andemos ya, que se actualicen ya respecto a la tecnología, no que andemos maestros ya de nivel superior, este no se, con acetatos, no sé, en algunos materias	
4	A mi parece que tendría que ser la revisión, una revisión, una análisis crítico, de los programas de educación física, en los programas de educación básica.					
5	habría que actualizar los programas a lo que realmente se está necesitando en estos momentos, y te puedo poner un ejemplo, mi plan de estudios no contempla para nada casi		Tener gente de calidad, no? O sea, porque lo sabemos que hay muchas veces que entra gente a la universidad pero por dedazos o por compadrazgos y			

	el deporte extremo, y en Veracruz es algo que se está necesitando, gente que maneje el rapel, la escalada, la tirolesa, que se yo, el cayac, entonces es algo que estamos pensando, para poder que los alumnos puedan responder esas necesidades, que requiere la sociedad, que requiere el entorno hay que hacer nuestro programa		eso no debe ser, siempre debemos de pensar y de meter gente que tenga calidad que tenga la preparación.			
6	Y creo que lo que estamos haciendo todas las universidades de trabajar las reestructuras creadas por competencias es positivo por que el alumno se va formando a partir de la practica y de las experiencias que se tiene en el campo laboral.		teniendo ausencias de plazas de tiempo completo, cosa que mis profesores también me limita mi planta docente formadora porque no todos tienen el tiempo de ir y venir están cubriendo sus necesidades en muchas instituciones y eso merma mucho la formación de mis estudiantes. Reformar la planta docente que se tiene, muchos casos estos sindicatos no nos dejan de alguna manera elegir de alguna manera los mejores candidatos yo no sé si en todas las universidades pase lo mismo, pero a veces no el mejor candidato para impartir una asignatura.			
7			yo pienso que lo más importante es la docencia antes de pensar o hablar en una investigación, de un proyecto de gran magnitud, yo creo que lo primero que tenemos que tomar en cuenta es la formación de nuestros estudiantes, que ellos reciban una educación profesional, que ellos nos exijan, si es que algunos maestros de alguna manera no le está ofreciendo una cátedra de calidad deben de exigimos pues, que es nuestra obligación y nosotros tenemos que tener muy muy claro que lo primero es que los muchachos salgan con esa, con ese perfil, en cuanto a la educación se refiere.			
8	Bueno a los que yo he visto, la formación en cuanto al aspecto básico, en la formación no en la profesión constante de la carrera, de los aspectos básicos que tienen que ver con aéreas del español yo veo mucha deficiencia de redactar de expresarse a los alumnos y de todas partes lo he visto, en los congresos, entonces yo aplico que ahí nos hace falta					

	reforzar esa información en los planes de estudio. que te diré, por ejemplo las materias que tienen que ver con el cuerpo humano					
9	bueno yo creo que en algún momento el coordinarse de alguna forma con lo que es los programas de actualización que llevan a cabo las escuelas normales es decir ellos de alguna forma quizás son muy específicos o mas expertos en la docencia de la educación física y yo creo que las universidades lo hemos trabajado más con otro perfil un perfil un poquito más amplio y yo creo que si en algún momento podemos fortalecernos en retomar algunas unidades de aprendizaje o contenidos que llevan a cabo estas escuelas por un lado				y por otro lado el podernos actualizar en cuanto a bibliografía en cuanto a corrientes que existen en otras partes del mundo yo creo que también puede fortalecer un poco más.	
10		Yo creo que posiblemente en lo relacionado un poco con los valores este y la ética la responsabilidad más que todo porque los conocimientos de la parte teórica la podemos de tomar y demás y los muchachos lo pueden aprender a mi me parecería que la parte de los valores serian muy definitivamente mejorarla.				
11		sin que sea proyectaría, simplemente ese es un tema es de la condición física del profesional es decir a mi me preocupa muchísimo la congruencia de un profesional de actividad física, de cultura física, de educación física es decir que no cultive una práctica continua d la actividad física Pero sobre todo lo que más me preocupa a mí en lo particular es ver a un profesional sedentario, ver a un profesional de educación física que no le gusta la actividad física, ver a un profesional de la actividad física que no es congruente, que no fomenta a partir de su imagen y de su habito el tema de la educación física.	es decir para mi es relevante y bueno seguir consolidando la parte que tiene que ver con los métodos de enseñanza, no la parte que tiene que ver con la docencia prácticamente lo resumiría en esos tres elementos que es la investigación es decir mejorar las cuestiones las premisas o el rugo de innovaciones y creatividad el tema del fortalecimiento de la docencia, es decir los aspectos pedagógicos didácticos			la verdad en lo personal mejoraría el tema que tiene que ver de lo que es la cantidad y innovación a partir de la investigación, creo que nos falta mucho en nuestros modelos en incrementar esa concientización es decir concientizar al profesional sobre la importancia de la actividad fisca y de su quehacer profesional

