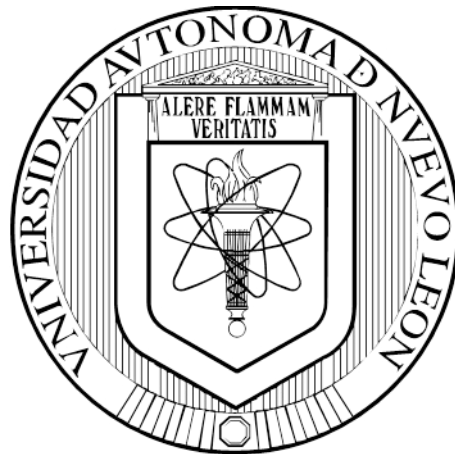


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

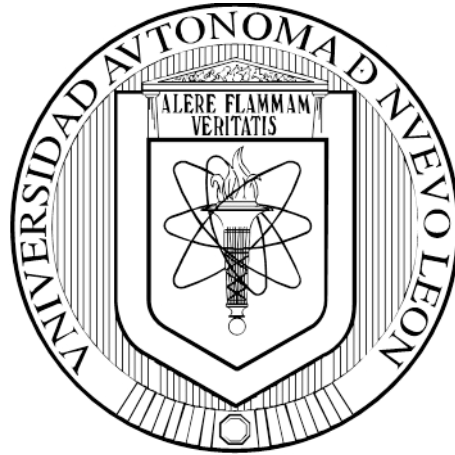
**PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
FÍSICA DE LAS ESCUELAS NORMALES**

**PRESENTA
ERNESTO CEBALLOS GURROLA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

JUNIO 2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



TESIS

**PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
FÍSICA DE LAS ESCUELAS NORMALES**

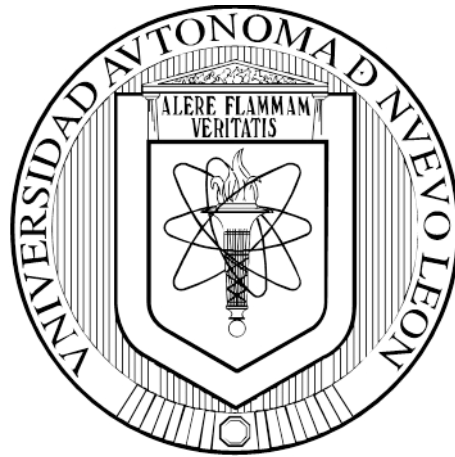
**PRESENTA
ERNESTO CEBALLOS GURROLA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. OSWALDO CEBALLOS GURROLA**

JUNIO, 2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



TESIS

**PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
FÍSICA DE LAS ESCUELAS NORMALES**

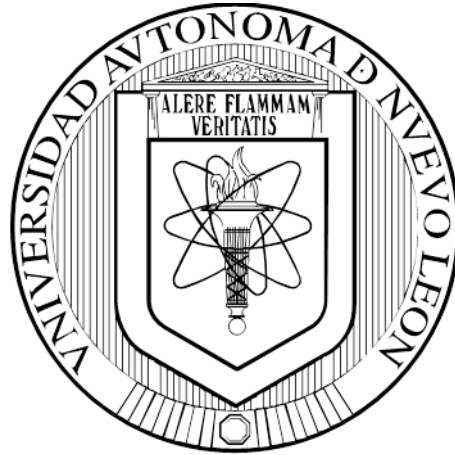
**PRESENTA
ERNESTO CEBALLOS GURROLA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**CO-DIRECTOR DE TESIS
DRA. MARÍA ROSA ALFONSO GARCÍA**

JUNIO, 2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**



TESIS

**PERFIL DE EGRESO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
FÍSICA DE LAS ESCUELAS NORMALES**

**PRESENTA
ERNESTO CEBALLOS GURROLA**

**PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

CO-DIRECTOR DE TESIS

DR. ARMANDO COCCA

JUNIO, 2016

Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola, como Director de tesis interna de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral del **M.H.P.E. Ernesto Ceballos Gurrola**, titulado “**Perfil de egreso de la licenciatura en educación física de las escuelas normales**” se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
Director de la Tesis



Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

*“Perfil de egreso de la licenciatura en educación física
de las escuelas normales”*

Presentado por:
M.H.P.E. Ernesto Ceballos Gurrola

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, bajo la dirección del Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola, Dra. María Rosa Alfonso García y Dr. Armando Cocca, como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, programa en conjunto con la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.



Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola
DIRECTOR

Dra. María Rosa Alfonso García
CO-DIRECTOR



Dr. Armando Cocca
CO-DIRECTOR

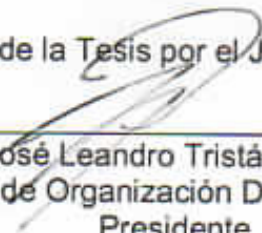


Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

“Perfil de egreso de la licenciatura en educación física
de las escuelas normales”

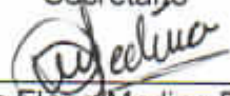
Presentado por:
M.H.P.E. Ernesto Ceballos Gurrola

Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:



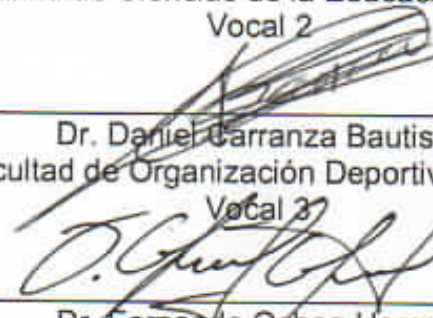
Dra. José Leandro Tristán Rodríguez
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Presidente

Dr. Javier Álvarez Bermúdez
Facultad de Psicología, UANL
Secretario



Dra. Rosa Elena Medina Rodríguez
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 1

Dra. Ciria Margarita Salazar
Facultad de Ciencias de la Educación, UCOL
Vocal 2



Dr. Daniel Carranza Bautista
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Vocal 3

Dr. Fernando Ochoa Hamed
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente



Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

AGRADECIMIENTOS

- Son incontables las personas que han facilitado la elaboración del presente documento, por lo que ofrezco una disculpa si alguno no es mencionado, pero aseguro tenerlos presente en mi corazón.
- Al Programa para el Desarrollo Profesional Docente por el apoyo otorgado para los estudios ya que fue una motivación oportuna.
- A la Universidad Autónoma de Nuevo León por darme cobijo en sus aulas, permitirme pasear por sus instalaciones y entender que sus colores y flama representan más que una identidad.
- A la Universidad Autónoma de Chihuahua por darme albergue y conocimientos durante un lapso del estudio.
- A todo el personal docente y administrativo de la Facultad de Organización Deportiva por la ayuda y facilidades que me brindaron en todo momento, en cada trámite y por sus palabras de aliento.
- A todos los compañeros estudiantes del doctorado por dar ánimos, preguntar y dar palabras de aliento en todo momento.
- A los doctores Oswaldo Ceballos Gurrola, María Rosa Alfonso García y Armando Cocca por las aportaciones, tiempo brindado y disposición en el término del presente.
- Definitivamente y al ser un grupo importante durante todo el trayecto por las molestias, cada alimento, por compartir espacio y tiempo personal, nada podrá pagar; solo ofrezco una palabra GRACIAS, a ustedes familia Ceballos Medina.

DEDICATORIA

- A mi madre María de los Ángeles Gurrola Carlos, por dar más que la vida y estar impulsando a seguir adelante en todos y cada uno de los proyectos que emprendemos.
- A todos y cada uno de mis hermanos por estar al pendiente, brindar apoyo: fueron parte esencial y motivación para terminar este empeño.
- A Oswaldo, quien definitivamente brindó la posibilidad para este proyecto, ofreciendo apoyo y aliento. Hermano: “no te podía fallar”.
- A mi esposa Hermila por permitirme hacer realidad lo que era un sueño, por tu paciencia, apoyo incondicional, por creer en mí, estar al frente de la familia cuando yo no pude estar y porque todo lo que soy ha sido a tu lado.
- A mis hijos por ser ellos mi mayor motivación, mi razón de cada día. En espera de que puedan comprender el tiempo que dejé de estar con ellos, para que se propongan luchar por conseguir lo que anhelan.

Resumen

Todo proceso de formación se expresa en el currículo, en su doble acepción: ideal en forma de plan de estudio y real, en la implementación didáctica. En el trabajo se estudian ambas dimensiones bajo el criterio de que la calidad de la formación se evalúa a partir del cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso.

La evaluación de la formación ofrecida por el plan de estudio 2002 del licenciado en Educación Física en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho se desarrolló mediante la comparación de dos planes de estudio, la valoración del grado de satisfacción de los estudiantes con el desempeño de los docentes, así como mediante el seguimiento del trayecto formativo de los estudiantes a partir de resultados de diferentes pruebas nacionales.

Se utilizó un diseño mixto de investigación, que combina el enfoque cuantitativo y cualitativo, y un diseño bibliográfico y de campo para la recopilación de datos. Para ello, se contemplaron tres etapas donde se analizaron las categorías del perfil de egreso del programa 2002 de la Licenciatura en Educación Física y el programa 2011 de la Licenciatura de Educación Primaria y Preescolar. Los resultados de la encuesta de desempeño docente, el análisis de los resultados del examen general de conocimientos (EGC), el examen intermedio de conocimientos (EXI) y el examen nacional de ingreso al servicio (ENIS), permitieron explorar la perspectiva de los diversos actores involucrados: estudiantes, egresados, docentes, así como una revisión exhaustiva del programa educativo.

Se verificó que los rasgos del perfil de egreso del plan 2002, tienen una coincidencia significativa con el perfil por competencias 2011. En el programa 2002, el rasgo identificado en más ocasiones con respecto al del plan 2011 es el conocimiento de los contenidos de enseñanza, seguido por competencia didáctica; esta coincidencia se presenta en ambos grupos.

A partir de la encuesta del desempeño docente, según el alumnado, sus maestros realizan adecuadamente la planeación didáctica, los procesos de atención a la diversidad y presentan un buen dominio de los contenidos disciplinares.

Los resultados de los EGC y EXI tuvieron un incremento paulatino de generación en generación. Los rasgos con mayor puntuación fueron: conocimiento de contenidos de

enseñanza y competencias didácticas en el EXI y conocimiento de contenidos de enseñanza y capacidad de percepción y respuesta al entorno en el EGC.

Desde la combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos se concluye un adecuado cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso por parte de los estudiantes y egresados, lo cual expresa un satisfactorio proceso de formación del licenciado en Educación Física en la escuela normal estudiada.

Abstract

All education as processes are defined within the meanings of any curriculum: ideal, which refers to the study program; and real, related to its didactical application. Both dimensions are studied in this work under the criteria that quality in education is assessed through the achievement of desirable features of the graduation profile.

Education quality assessment for the 2002 undergraduate program in Physical Education at the Distinguished Normal School Manuel Ávila Camacho was carried out by means of a comparison of two study courses, an evaluation of students' degree of satisfaction with professors' performance, as well as tracking students' professional development from their results in several national tests.

A mixed research design was used, which combines qualitative and quantitative focus. In addition, bibliographic and on-the-field designs were applied in order together data. Three phases were set up to analyze graduation profile categories from the 2002 undergraduate program in Physical Education and from the 2011 undergraduate program in Preschool and Primary Education. Outcomes from a professors' performance questionnaire, the General Knowledge Exam (EGC), the Intermediate Knowledge Exam (EXI), and the National Exam for Professional Admission (ENIS), all we dust to explore the point of view of several protagonists involved in the educational processes: students, graduates, professors.

Results showed a significant agreement between the features of the 2002 and the 2011 graduation profiles. In both 2002 and 2011 programs, "teaching contents knowledge" represents the most frequent feature, followed by "didactical competence".

Outcomes from the analysis of students' perception of professors' performance highlighted that teachers carryout satisfactory didactical planning, as well as they display

good skills regarding diversity outreach and excellent control of curricular contents.

Analysis of students' accomplishments in EGC and EXI revealed progressive improvements from generation to generation. Highest graded features are: "teaching contents knowledge" and "didactical competence" in EXI; "teaching contents knowledge" and "ability in perceiving and responding to environmental characteristics" in EGC.

The mixed approach used in this study allow us to conclude that students and graduated included in our sample properly fulfill the desirable features of their graduation profile.

This makes clear that educational processes of graduates in Physical Education at the studied Normal School are adequate.

TABLA DE CONTENIDOS.

Contenido.	Página.
Introducción.....	1
Objetivos.....	7
Objetivo General.....	7
Objetivos Específicos.....	7
Capítulo 1. Fundamentación teórica.....	10
1.1 Generalidades y posicionamientos curriculares.....	10
1.1.1 Acepciones del currículo	10
1.1.2 Tipos de Currículo	13
1.1.3 Componentes del currículo y relaciones entre las aspiraciones y la realidad en los proyectos curriculares.....	15
1.2. El Perfil de egreso como elemento orientador del cumplimiento del currículo. Nueva aproximación a las relaciones entre el currículo ideal y el real.....	19
1.2.1 Los egresados fuente de Información para la mejora del Perfil.....	22
1.2.3 Elementos del Perfil de Egreso	25
1.3 El enfoque por competencias como importante criterio ordenador de los perfiles profesionales.	28
1.4 El perfil profesional de los educadores físicos: estudios y consideraciones generales.	33
1.5 Problemas teóricos y metodológicos de la evaluación del currículo	44
1.5.1 Definiciones y concepciones generales sobre evaluación	44
1.5.2 Evaluación interna y externa: los organismos evaluadores y formas de evaluación aplicables a los diferentes actores: institución profesores y alumnos. ...	46
Capítulo 2: Proceso de investigación: enfoques epistemológicos y metodológicos.	52
2.1 Tipo de estudio y de diseño	52
2.2 Etapas de la investigación:	57
2.3 Población y muestra. Caso en estudio:.....	59
2.3.1 El contexto donde se desarrolla la investigación.....	59

2.3.2 Muestras seleccionadas en el estudio.....	60
2.4 Métodos, técnicas e instrumentos.....	65
2.4.1 Métodos y técnicas.....	65
2.5 Instrumentos	67
2.5.1 Instrumento para evaluación docente.	67
2.5.2 Instrumentos de CENEVAL.....	69
2.6 Procedimiento.....	70
2.7 Análisis de datos.....	72
2.7.1 Análisis de Validación de encuesta.	73
Capítulo 3: Resultados y discusión	74
3.1 Resultados de la primera etapa investigativa	74
3.1.2 Origen y evolución de la formación normalista: el caso de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.	85
3.2 Resultados de la segunda etapa investigativa: encuesta de percepción docente.	95
3.2.1 Validez y confiabilidad del instrumento aplicado	95
Discusión.....	119
Conclusiones.....	127
Bibliografía	130
Anexos.	144
Anexo 1. Perfil de egreso de la Normal Plan 2011 vs Rasgos deseables del perfil de egreso 2002.....	144
Anexo 2.Comparación categorías programa 2002 programa 2011	145
Anexo 3. Creación de subcategorías de ambos programas.	146
Anexo 4. Validación de encuesta de percepción docente.....	152
Anexo 5. Encuesta de percepción docente validada.	156
Anexo 6. Información sobre los exámenes nacionales, EXI y EGC.....	159

Lista de Tablas

Tabla.	Página.
Tabla 1. <i>Docentes de las cinco licenciaturas de la BENMAC</i>	60
Tabla 2. <i>Frecuencia y porcentaje de los estudiantes por semestre</i>	62
Tabla 3. <i>Frecuencia y porcentaje de los estudios por género</i>	62
Tabla 4. <i>Frecuencia y porcentaje de los estudiantes por edad</i>	62
Tabla 5. <i>Distribución de participantes por semestre y género</i>	62
Tabla 6. <i>Muestra de estudiantes que aplicaron al EGC</i>	63
Tabla 7. <i>Muestra de estudiantes que aplicaron al EXI</i>	64
Tabla 8. <i>Participación de estudiantes por generación</i>	64
Tabla 9. <i>Contenido de la encuesta de desempeño docente</i>	68
Tabla 10. <i>Composición del Examen EGC y EXI</i>	70
Tabla 11. <i>Frecuencias y porcentajes de los rasgos del programa 2002 que aparecen en el 2011 desde la perspectiva de los profesores-investigadores</i>	89
Tabla 12. <i>Frecuencias y porcentajes de las competencias del programa 2011 que aparecen en el 2002, desde la perspectiva de los profesores-investigadores</i>	90
Tabla 13. <i>Frecuencias y porcentajes de las competencias del programa 2011 que aparecen en el 2002 desde la perspectiva de los docentes</i>	92
Tabla 14. <i>Categorías y subcategorías construidas</i>	94
Tabla 15. <i>Correlación intraclase y Alpha de Cronbach entre cada factor de la encuesta de percepción docente</i>	97
Tabla 16. <i>Factor de cargas luego de confirmarse Análisis factorial basado en el Método Principal Componentes y rotación Oblimin</i>	98
Tabla 17. <i>Coeficiente de correlación intraclase para cada factor del Cuestionario de Percepción de desempeño docente</i>	100
Tabla 18. <i>Estadísticos descriptivos de los factores que integran la evaluación de la percepción docente</i>	102
Tabla 19. <i>Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente por género</i>	103
Tabla 20. <i>Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente para primer semestre por género</i>	103

Tabla 21. <i>Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente para tercer semestre por género.</i>	104
Tabla 22. <i>Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente para quinto semestre por género.</i>	105
Tabla 23. <i>Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente para séptimo semestre por género.</i>	105
Tabla 24. <i>Comparación de la evaluación sobre la percepción docente. One-way ANOVA y Tamane post-hoc test por semestre.</i>	106
Tabla 25. <i>Análisis Examen Intermedio de Conocimiento por Año</i>	107
Tabla 26. <i>Análisis de Examen General de Conocimientos</i>	108
Tabla 27. <i>Recorrido Generación 2007-2011</i>	111
Tabla 28. <i>Recorrido Generación 2008-2012</i>	114
Tabla 29. <i>Recorrido Generación 2009-2013</i>	115
Tabla 30. <i>Recorrido Generación 2010-2014</i>	117

Lista de Figuras

Figura.	Página.
<i>Figura 1. Esquema de la concepción del currículum como proceso y praxis (Fuente: Gimeno-Sacristán 2012, P.37).</i>	18
<i>Figura 2. El poder regulador del currículum (Fuente: Gimeno-Sacristán, 2012, P.28). ..</i>	56
<i>Figura 3. Proceso formativo del Licenciado en Educación Física y su perfil de egreso. </i>	59
<i>Figura 4. Modelo estructural del cuestionario de percepción docente.....</i>	101

Introducción

La educación es un proceso intencional que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y la inserción de éste en el mundo cultural y social, entendiendo el proceso educativo como una parte activa en las sucesivas etapas de su larga y nunca concluida formación como individuo y como ser social (UNESCO, 2005).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo tercero que todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014).

En la formación de licenciados en educación física, la Ley General de Cultura Física y Deporte establece en el Capítulo segundo de la enseñanza, investigación y difusión, en su Artículo 99, que la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE) tiene como compromiso promover, coordinar e impulsar junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) la enseñanza y la investigación, difundir el desarrollo tecnológico, aplicar conocimientos científicos en todo lo que concierne a cultura física y deporte, así como construir centros de enseñanza y capacitación de estas actividades (Diario Oficial de la Federación, 2013).

A partir del compromiso existente, la Secretaría de Educación Pública es el órgano responsable de la educación en México y tiene como propósito esencial propiciar condiciones y medios que permitan asegurar el acceso de todas las mexicanas y mexicanos a una educación de calidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden (SEP, 2013).

En base a lo anterior la Subsecretaría de Educación Superior (SES) tiene como misión:

“Propiciar, a través de políticas y programas de apoyo, las condiciones necesarias para que la sociedad mexicana reciba, por medio de las instituciones de Educación Superior, una educación de calidad que

juegue un papel clave en la formación de profesionistas que contribuyan de manera significativa al desarrollo del país y a la transformación justa de la sociedad. Entendida la educación de calidad como aquella que sea: equitativa, pertinente, flexible, innovadora, diversificada y de amplia cobertura” (SEP, 2013).

La sociedad está en constantes cambios por lo que la educación en la actualidad se enfrenta a diferentes retos a través de las propias instituciones, si es que se pretende educar para la vida y no para aprobar exámenes, un curso o cualquier acreditación; la visión que se tenga de la misma deberá ser como un todo, de modo que el educando busque un escenario para aplicar lo aprendido. Para Sebastián (2012) y Fraile (2010) por el fácil acceso que los alumnos tienen a la información, los docentes de hoy deben ser facilitadores y creadores de ambientes de aprendizaje; que enfrenten los problemas de su entorno por ser problemas de la escuela y de la vida. Ante el reto expresado, Daduo y Rongwei (2012) establecen que hay desigualdad entre los profesores de educación física en relación al acceso de información.

Por lo tanto todo proceso debe ser sujeto de evaluación, tal es el caso de la Educación y de la Educación Física en particular la cual atraviesa por un momento de ratificación como asignatura curricular en el espacio de la educación básica, lo que obliga a que sus prácticas deban mejorar; pero esto no será posible sin una revisión detallada del proceso de formación de los futuros licenciados en educación física en las instituciones que tienen esa tarea, en esta ocasión principalmente en las escuelas normales.

Michelini, Santi y Stefanel (2013) mencionan que la investigación en la formación docente es un aspecto necesario en la educación porque permite mejorar el aprendizaje, innovar didáctica y metodológicamente el proceso enseñanza y renovar planes de estudio que se aplican en escuelas. Díaz (2000) Citado por Arbesú (2004) afirma que los indicadores actuales que determinan la calidad educativa se miden a través de tasas de reprobación, de deserción escolar y mediante algunos exámenes nacionales; criterios que

califican o certifican a las instituciones, miden a los buenos o malos alumnos y docentes.

Las escuelas normales están sujetas a los planes y programas que les propone la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) siendo similares entre ellas. Las Universidades en cambio, presentan cierta autonomía para la elaboración de planes y programas de estudio. De ahí que sea diferente el currículo entre cada una de ellas y desde luego con las escuelas normales.

Las instituciones educativas presentan un perfil de egreso el cual se ubica al terminar un proceso de formación, pero se trabaja para su logro desde el primer momento y está presente en todas las actividades académicas. La elaboración del perfil constituye el tipo de hombre que la institución ve a futuro laborando en círculos sociales donde el progreso del país está latente.

Revisar cómo se consigue dicho perfil es una actividad que toda institución debe hacer por ser una forma de validar el trabajo que se realiza en el interior de la misma y en teoría es una forma de garantizar la adquisición de un empleo de parte del egresado. Ignorar el perfil de egreso es tener una sociedad llena de egresados desempleados por no haber cubierto los requerimientos que las instituciones empleadoras necesitan, además de ser un problema serio al causar gasto público sin generar ingreso.

Las mejores instituciones en el área de educación han adquirido ese rango, gracias a la función realizada de sus egresados y a la eficiencia de su labor sin dejar de mencionar la pertinencia del perfil de egreso.

En educación física cobra mayor relevancia la evaluación del perfil de egreso por ser una disciplina que presenta un objeto de estudio en construcción de su campo de estudio; por lo tanto desde la formación de licenciados en educación física se encuentran diferencias entre instituciones como Universidades y Normales; coincidiendo con Vela y Cruz (2003) al mencionar que las cualidades y destrezas de los profesores al egresar varían no solo de un país al otro, sino al interior del mismo país; en este sentido López y Chinchilla (2008) expresan que existe mayor libertad en la formación de profesionales en las universidades,

que en las normales. Estas consideraciones aunado a que es insuficiente el número de estudios en México sobre el perfil de egreso como un puente que une las aspiraciones expresadas en el currículo ideal y lo que realmente ocurre en las aulas en el currículo real, justifican la necesidad del presente trabajo que incursiona en los dos planos del currículo como proyecto o aspiración y como concreción (Gimeno-Sacristán, 2012; Stenhouse, 1984).

Por lo anterior es que se requiere un análisis de dicha formación al conocer parte de la pertinencia que en este caso la escuela Normal brinda a los licenciados en educación física y cómo estos logran responder a las necesidades sociales una vez egresados. Lo que deberá mostrar las competencias que se requieren y se adquieren en la escuela normal, las cuales son indispensables en la labor que los educadores físicos realizarán en los grupos de niños y adolescentes en el trabajo de la motricidad y todo lo que implica la cultura física deportiva.

La Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC) ubicada en la ciudad de Zacatecas cuenta con una oferta educativa de cinco programas de licenciatura de los cuales uno de ellos es en Educación Física (LEF); aunque se identifican diferentes problemas desde el ingreso de los aspirantes a cursar dicho programa hasta su incursión en el campo laboral. En este sentido, autores como Arnaz (1981, 2008) lo considera como el fin de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su elaboración implica decisiones importantes y necesarias, las que tienen que ver con su función; por otro lado Prat (2007) menciona que cualquier revisión y/o elaboración de un plan de estudios debe estar enfocada a la correspondiente concreción del perfil profesional que se desea formar.

Hasta el momento se cuenta con un perfil de egreso con un alcance general para las escuelas normales (SEP, 2002), integrado por un conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que permiten ejercer la profesión docente con calidad y con un alto grado de compromiso; así como la disposición y la capacidad para desarrollar su aprendizaje permanente, basándose en la propia experiencia motriz y en el estudio sistemático.

Los planes de estudio de las diferentes licenciaturas, los rasgos deseables del nuevo docente excepto la Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar, tienen su perfil con los rasgos deseables, este se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela (SEP, 2002).

El perfil propugnado en el año 2002 tiene una visión general, sin considerar elementos específicos por licenciatura, así lo hace notar el mismo programa, al mencionar que los rasgos deseables del perfil que se presenta no pertenecen a ninguna carrera en especial; es decir, son los rasgos que debe reunir un maestro normalista que aspira a trabajar en educación básica.

Díaz del Cueto (2013) hace alusión a los cambios en la formación de licenciados en educación física al desaparecer la parte específica y ser una formación más generalista. Esto es una razón más por la cual los educadores físicos egresados de las normales, enfrentan una serie de problemas que tienen que ver con formación específica (problema que se describe más adelante); para intentar solventar esta limitación cada estado y/o escuela tiene la oportunidad de brindar una propuesta en asignaturas optativas y en talleres de formación complementaria, los cuales fortalecen las características específicas del docente del área; sin embargo, la propuesta del programa educativo de la escuela normal es aprobada por la Secretaría de Educación de cada estado.

Aún cuando se contempla un perfil de egreso general, el programa de la SEP (2002) tiene características propias de una formación específica de la licenciatura en educación física al ofrecer un espacio de formación optativo, donde se contemplan las líneas de: recreación, expresión artística, terapéutica, actividad física y deporte; sin embargo no se cuenta aún con un perfil de egreso específico de la Licenciatura en Educación Física.

Una vez expuesto lo anterior es posible identificar inconsistencias, ya que de inicio se habla de un mismo perfil genérico y luego de características propias, pero cubriendo ese espacio se deja libertad a que cada estado presente sus

cursos cocurriculares sin que exista un organismo evaluador más que los Exámenes Generales de Conocimiento (EGC).

Lagardera (2007) menciona que a pesar de la mejora que ha tenido esta asignatura en relación a la credibilidad social y los logros adquiridos de los involucrados la formación de sus docentes sigue basándose en saberes dispersos e inconexos, faltos de una organización teórica coherente y de una aplicabilidad congruente, ya que se sustenta en conceptos muy poco actualizados en relación a los paradigmas científicos vigentes.

El sistema educativo contempla la evaluación de los conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes a través de exámenes elaborados por el CENEVAL (EXIC, EGC y ENIS), con el objetivo de determinar el nivel y la calidad de los estudiantes a egresar. Esta información es importante ya que determina el nivel de logro de los estudiantes a partir de haber alcanzado o no, los rasgos deseables del perfil de egreso.

Por otro lado, es importante considerar las evaluaciones que se llevan a cabo cada seis meses hacia los docentes que participan en el programa educativo de la Licenciatura en Educación Física; actividad organizada por la Comisión de Evaluación y Seguimiento de las escuelas normales; donde los alumnos son los encargados de responder una encuesta.

De tal modo, en términos prácticos se percibe que la formación de licenciados en educación física ha sufrido cambios no perceptibles por los involucrados al ir de una formación técnica a una más generalista; si a ello se le añaden los sucesivos cambios de planes de estudio, sufridos por las escuelas normales de educación superior de México, sobre todo del 2002 al 2011, resulta interesante conocer el sentido de esos cambios, así como poseer criterios en torno a la formación que reciben los licenciados en Educación Física, de ahí que **el problema de investigación planteado** es el siguiente:

¿Cómo garantiza el perfil de egreso del plan de estudio 2002, el currículo de la licenciatura en Educación Física?

Para un mejor abordaje del objeto de estudio focalizado en el currículo en su doble acepción ideal y real de la licenciatura en Educación Física, se han planteado las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles características del contexto educativo de las normales de maestro en general y de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho en particular permiten un acercamiento al currículo del licenciado en Educación Física?
- ¿Qué semejanzas y diferencias existen entre los perfiles de egreso planteados en el plan de estudio 2002 y 2012?
- ¿Cómo perciben los alumnos cursantes de la licenciatura el desempeño docente de los profesores?
- ¿Cómo se cumplen los rasgos deseables del perfil de egreso del Plan de estudios, 2002 según pruebas estandarizadas de CENEVAL?

Objetivos.

Objetivo General.

Valorar la concepción formativa del perfil de egreso del plan de estudio 2002 y sus implicaciones en el currículo real o vivido.

Objetivos Específicos.

- Analizar desde una perspectiva diacrónica la relación entre lo general y lo particular en el proceso de formación del licenciado en Educación Física de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.
- Comparar los perfiles de egreso de los planes de estudio 2002 y 2011.
- Analizar el desempeño docente de los maestros desde la perspectiva de los alumnos cursantes de la Licenciatura en Educación Física.
- Valorar el trayecto formativo de alumnos de diversas generaciones de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.

El trabajo que se presenta significa un aporte específico al ámbito disciplinar de la formación del licenciado en Educación Física, porque efectúa un diagnóstico de la situación actual del tratamiento del perfil de egreso en el currículo real desde una perspectiva compleja, que asume diversas manifestaciones del currículo en forma de plan de estudio y documentos normativos, así como también con evaluaciones de los avances de los alumnos a lo largo de la ruta de formación, de modo que explora con mirada compleja el ambiente educativo de la escuela normal y cómo perciben distintos actores: profesores y alumnos el cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso de esta licenciatura, para complementarlo con seguimientos concretos aportados por resultados de pruebas estandarizadas de carácter nacional.

El estudio se efectuó desde el paradigma socio crítico, con un enfoque mixto de investigación, para combinar no solo las posiciones cuantitativas y cualitativas de investigación, sino también los caracteres del diseño bibliográfico y de campo, en un interjuego entre el currículo ideal y el real y entre una visión actual y prospectiva del currículo.

La memoria escrita de la tesis se ha estructurado en tres capítulos, el primero de carácter teórico, realiza un amplio recorrido por los problemas teóricos y metodológicos de la formación en Educación Física con énfasis en una perspectiva curricular que desde lo teórico al posicionar las diversas acepciones del currículo y los tipos de currículo: ideal, real, oculto, permiten la comprensión del trabajo de campo y bibliográfico que constituye el cuerpo factual del trabajo. El segundo capítulo de carácter epistemológico-metodológico sustenta las posiciones paradigmáticas de partida, ubicadas en la complejidad y el pensamiento sistémico que otorgan importancia al ambiente, al contexto educativo y también a la historia en que se inserta el hecho educativo (Morín, 2005; Oliva 2008; Osorio, 2012), todo lo cual se sistematiza en el tercer capítulo que se abre precisamente con un análisis contextual de la formación superior en general y de las normales en particular, utilizándose además una perspectiva diacrónica, de carácter histórico lógico que posibilita una mejor comprensión de los problemas del presente.

En el capítulo 3 se presentan también los resultados de las constataciones efectuadas de revisar los planes de estudio 2002 y 2011, para combinar visiones actuales y prospectivas del currículo, igualmente se ofrecen los resultados de la apreciación de los alumnos sobre el desempeño docente, así como los obtenidos de seguir la ruta de formación en diversas generaciones de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, para concluir analizando cómo sería la inserción de los egresados en el escenario laboral educativo, a partir de los resultados del examen de ingreso al servicio efectuado por CENEVAL.

Capítulo 1. Fundamentación teórica.

En el capítulo se ofrece una panorámica de corte curricular para propiciar la comprensión de un plan de estudio y su perfil de egreso y sus formas concretas de manifestarse desde el cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso por los estudiantes, el tratamiento de estos rasgos durante la ruta de la formación por parte de los profesores, así como el contexto en el que se inserta toda propuesta curricular a la luz de la evaluación de los procesos y productos. Desde aproximaciones a la polisemia del concepto de currículo y a su complejidad en su doble acepción ideal y real, hasta los componentes más importantes y la configuración de los perfiles de egreso en la educación física, se ha realizado la revisión teórica para terminar con un anclaje en la evaluación continua del currículo como uno de los componentes más importantes de los proceso de formación para que se tornen pertinentes y de calidad.

1.1 Generalidades y posicionamientos curriculares

1.1.1 Acepciones del currículo

El concepto de currículo puede parecer común para las personas que están inmersas en acciones pedagógicas, pero tener las bases para una buena definición implica adentrarse en un escenario complejo por las diversas aristas que presenta, lo que lleva a considerar al currículo como proceso y concepto en construcción.

La formación de docentes en México ha dependido de las escuelas normales desde 1885 y la propuesta que justifica este diseño curricular a partir de 1996 tiene fundamentos en una reformulación de contenidos, actualización de docentes normalistas, creación de normas para la gestión institucional y equipamiento físico en todas las áreas; esto como base de una reforma integral a las escuelas normales en la búsqueda de un nuevo maestro.

El currículo se identifica en procesos de enseñanza, Pansza (2005) citado por Pérez (2013) recuperan ideas de varios autores para definirlo, llegan a considerarlo como contenido de enseñanza por las asignaturas que forman

parte del mismo proceso; el currículo también es visto como un plan o guía de la actividad escolar por la importancia de igualar acciones en busca de lo ideal; es definido (currículo) como experiencia al ser actividades realizadas en un contexto escolar dejando al lado el imaginario. El currículo como sistema es a partir de las relaciones que se establecen entre sus elementos, desde luego fundamentado en la teoría de sistemas y por último, la comparación entre currículo y disciplina al realizar análisis y ajustes al mismo proceso.

En esa visión el currículo es planeación de lo que se va a enseñar considerando las formas de enseñanza donde puede replantearse según avance o limite sus logros, presentando los contenidos a enseñar sin dejar de lado el proceso de evaluación. Similar a lo de Sánchez (2008) al considerar al currículo desde dos perspectivas, una como algo tangible o material y otra conceptual, pero en la unión de ambas se brinda respuestas a problemas educativos.

Sin ser contraria, pero si diferente la idea de currículo de Casanova (2012) al considerarlo como una propuesta que las instituciones brindan a los estudiantes con el fin de favorecer sus habilidades en la búsqueda de una integración laboral y social a partir de experiencias novedosas y creativas.

Ezequiel (1992), hace una síntesis para definir currículo donde enuncia el plan de acción, experiencias diseñadas por docente, problemas a resolver como situaciones de aprendizaje y organización y selección de contenidos.

Son tan variadas las formas de concebir al currículo que es necesario revisar diversas posturas como lo hace Sánchez Ilabelaca (2002) en Zoyo (2013):

“Johnson (1967), quien piensa que el currículo es una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje. Para Lawton (1973) es el engranaje de todos los aspectos de la situación de enseñanza y aprendizaje. Stenhouse (1987) define currículo como un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa, de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y puede ser traducida efectivamente a la práctica. Asimismo, Porlan (1992) piensa que currículo es aquello que, desde determinadas

concepciones didácticas, se considera conveniente desarrollar en la práctica educativa”

Hasta el momento puede considerarse que son varios los aspectos que conforman el currículo, por lo tanto su relevancia en el aspecto social viene dada desde su concepción ya que autores como González y Zea (2011) consideran al currículo como una propuesta impuesta o no por el grupo que está al poder, en la cual deben ser considerados todos los aspectos de la cultura según el grupo social al que se le presente y tiene su formalidad en la educación.

De ahí que la connotación del currículo para Ibáñez (2007) y Aguirre (2006) abarque aspectos filosóficos, psicológicos, sociológicos, jurídicos, administrativos y aquellos que se relacionen con la labor que realizará el egresado.

De igual manera resaltando la importancia del aspecto social, Pérez (2013) recupera de Córca y Dinerstein (2009) quienes mencionan a Gimeno-Sacristán (2012) al definir que el currículo es la unión de escuela con comunidad y cultura a partir de conocimientos y la historia del grupo social, haciendo posible dentro de condiciones que posibilitan aprendizaje en alumnos.

Zueck (2009) se identifica con la postura anterior al mencionar que el currículo en educación superior tiene como función unir las instituciones y sociedad a partir de que los egresados se incrusten laboralmente en un contexto determinado.

Para el presente trabajo es importante la definición de Silva (2006) al considerar al currículo como un constructo de identidades y al considerarlo así es hablar de constituir una forma de sociedad y de hombre, de manera que se está inmerso en buscar la forma como debe ser el educador físico que se construye en las escuelas normales.

Es posible considerar al currículo como el elemento que agrupa a todos los aspectos que conforman el proceso educativo pero no solo en acciones pedagógicas, sino desde el plano ideal hasta llegar a la terminación de aprendizajes en los educandos.

El logro del perfil de egreso es una parte del currículum, un punto de culminación del mismo, donde se hace posible los ideales de un grupo que busca un cambio en la sociedad.

1.1.2 Tipos de Currículo

La polisemia del concepto de currículum, así como su complejidad inherente impone considerar los diversos escenarios en los que se puede manifestar en sus diferentes niveles de concreción y también los disímiles criterios de clasificación existentes en torno al currículum; de ahí que Pérez (2013) clasifique el currículum en: currículum oficial, operacional, oculto y nulo. El más conocido es el oficial por describir los planes y programas, objetivos e ideología que se pretende alcanzar de manera oficial.

El segundo tipo de currículum, el operacional, se hace presente en la práctica del egresado, y se asume como la transferencia de los saberes adquiridos por parte del profesional (Córlica y Dinerstein, 2009). El currículum oculto, no parece escrito en ningún lado, y suele ser más fuerte que el oficial ya que representa todo el marco de referencia del maestro, según Casarini (1999) se enseña sin estar en planes.

El currículum nulo es aquel que considera los contenidos no trabajados por ser considerados irrelevantes, muchas veces desplazados por el oculto. Para Córlica y Dinerstein (2009) no tiene utilidad, ni es aplicable. Al currículum extraoficial, se le nombra de esa manera por contener actividades complementarias al currículum oficial.

Existe coincidencia en la forma de clasificar el currículum por lo que se presentan aquellos que tengan algún rasgo distintivo de otros, como Molina (2012) quien establece tres tipos de currículum, el formal, real y oculto; el oculto ya se a descrito pero el formal abarca desde argumentación oficial hasta la forma de como se debe aplicar y el currículum real, es la puesta en práctica en el aula con las adversidades, apoyos y situaciones académicas.

Para Fernández (s/f) una forma de clasificar el currículum tiene que ver con el nivel de concreción y lo define desde lo mas alto de jerarquía en el sistema educativo, lugar donde se diseña y planifica los currículos llamándolo nivel

Macro; seguido del nivel Meso, que corresponde a la institución o intermediarios por lo que es posible marcar recursos y estrategias para implementación y como último el nivel Micro, presente en las acciones de aula con todas sus aseveraciones.

Escalona (2007), presenta el currículo flexible como aquel donde el alumno puede ser partícipe de su aplicación y justifica su aparición a partir de la globalización de conocimiento y como su implementación facilita la movilidad de saberes, comunicaci3n disminuyendo la rigidez del currículo tradicional.

Por otro lado, Hern3ndez (2007) desde una visi3n cr3tica y en base a intereses, establece tres tipos de curr3culo: el t3cnico, el pr3ctico y el cr3tico. El curr3culo t3cnico, con prop3sitos presentes en los planes y programas, que se concretan en la impartici3n de la c3tedra y en un producto que se manifiesta en el alumno. El curr3culo pr3ctico se refiere a la relaci3n que se establece entre los sujetos actores (maestros-alumnos) y la toma de decisiones sobre el curso del trayecto y corresponde a ambos, por lo cual es necesario reflexionar la acci3n. El curr3culo cr3tico retoma las relaciones entre alumnos y maestro pero reconociendo los problemas del contexto, dentro de esa praxis entre todos es posible ver lo susceptible a cambio.

Esta forma de ver el curr3culo presenta una visi3n de desarrollo en la construcci3n de conocimiento y desde luego en la docencia; es posible ubicar acciones pedag3gicas donde el alumno va de una postura pasiva hasta llegar a ser partcipe en las decisiones. En la formaci3n de educadores f3sicos el curr3culo m3s conocido puede ser el t3cnico por la forma como se instrumenta, pero con la firme intenci3n de llegar al pr3ctico y de esa relaci3n reflexiva; sin embargo, aspirar al cr3tico ser3 complejo desde la perspectiva de elementos que afectan la construcci3n de curr3culo.

Despu3s del recorrido por la clasificaci3n de curr3culo surge la pregunta de qu3 elementos o factores lo integran, que relaci3n se establece entre ellos para que pueda aplicarse en el sistema educativo y c3mo puede el perfil de egreso ser parte del mismo.

1.1.3 Componentes del currículo y relaciones entre las aspiraciones y la realidad en los proyectos curriculares

El currículo como se ha notado es un proceso más que un producto y por lo tanto como es generador de cambio, no es posible ubicarlo un término o fin ya que deberá estar en constante replanteamiento y en base a eso es que Casanova (2012) describe como elementos de currículo a las competencias básicas o para la vida, los objetivos de calidad para saber si se va en la dirección correcta, los contenidos que respondan a las necesidades actuales, una metodología diversa con sus componentes (métodos, estrategias, recursos, actividades) y la evaluación con un modelo que responda a los elementos anteriores. Es notorio como con estos componentes se pretende incluir los factores que integran al currículo.

Para Zabalza (1987), Gimeno-Sacristán, (2012) y Possner (2005) los componentes básicos que se concretan en el currículum deben responder a cuatro preguntas claves: ¿Qué enseñar?, ¿Cuándo enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Qué, cómo, y cuando evaluar?

La pregunta relacionada con el qué enseñar nos conduce al planteamiento del contenido, es decir, considerar los aspectos que se pretende desarrollar en el aula; cuales son los contenidos adecuados para adquirir esos saberes en los diferentes niveles y momentos del trayecto formativo y en qué ambientes de aprendizaje se construirán los esquemas de conocimiento, mientras que el cuándo enseñar, orienta sobre la forma de ordenar en tiempo las situaciones que lleven a los estudiantes a la adquisición de saberes, tomando en cuenta contenidos, estrategias y todos los elementos del proceso enseñanza aprendizaje, de acuerdo a la etapa escolar.

El cómo enseñar se relaciona con aspectos metodológicos, estrategias, recursos a utilizar en el recorrido formativo. Estas condiciones metodológicas se refieren tanto a los principios de procedimiento que regirán todo el proceso, por ejemplo: atención a la diversidad, como a las orientaciones didácticas aplicables al desarrollo de cada etapa y de cada área.

Las interrogantes ¿Qué, cómo, y cuando evaluar? ya nos expresan de partida la complejidad del acto evaluativo, se reconoce a la evaluación como uno de los medios indispensables en la mejora del proceso educativo, ya que gracias a ella se puede comprobar si las acciones han respondido a lo establecido, a las intenciones educativas u objetivos declarados en el currículo ideal por ello es necesario valorar todos los aspectos que intervienen.

Díaz-Alcaraz(2002) reconoce en cambio como componentes del currículo a los objetivos, contenidos métodos y evaluación; entonces, al hablar de currículo es referirse a formación a pesar de que en momentos el mismo se haga presente en documentos algo lejos de una acción operacional, la cual se hace presente en las aulas en la relación profesor, alumno y contenido.

Los objetivos aluden a las intenciones educativas, en ellos se plasma el ideal del proceso, se maneja desde aspectos cognitivos, sociales, motores y su culminación en cambios apreciados en los alumnos, en un ensanchamiento de su marco de referencia al modo en que lo asumen los modelos socio constructivistas desde Vigoski (1997) hasta Coll (2006).

Los contenidos son elementos culturales que abarcan desde conocimientos, habilidades y actitudes que facilitaran la relación entre alumno y aprendizaje.

La metodología incluye de cierta manera las dos anteriores al considerar la forma de lograr objetivos, y cómo generar ambientes para el uso de contenidos, pero se agrega el uso de tiempo y secuencia. En otras palabras, brinda el orden y organización de los aspectos que forman el proceso enseñanza dependiendo del nivel y tiempo del ciclo escolar.

La evaluación nos expresa los logros y alcances de la intervención didáctica y educativa, enunciando elementos de mejora para un replanteamiento del proceso.

Las ideas sobre los componentes del currículo presentan una gran importancia porque del tratamiento de los diversos componentes derivará el tipo de modelo educativo y de docencia que se desarrolle en las instituciones, así Gimeno-Sacristán (2012) nos habla del currículo entre el deber ser y el ser lo cual alude al importante problema de las relaciones entre la teoría y la práctica en

toda propuesta curricular y a las tensiones generadas de la existencia de discordancias entre el currículo ideal y el real.

“La centralidad del currículo para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar (...) A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados actores sociales, de las familias, grupo políticos. Este proyecto ideado no suele coincidir con la realidad que nos viene dada. La educación no puede escapar de la pulsión humana que proyecta sus deseos y aspiraciones sobre lo que vemos que ocurre a nuestro alrededor” (Gimeno-Sacristán, 2012 p.34).

En sentido semejante se pronunció Kemis (1998) al afirmar como problema central de la teoría del currículo el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado y el de las relaciones entre la educación y la sociedad por el otro.

Para Stenhouse (1984) el currículo es siempre hipotético, puesto que cada vez necesita ser comprobado en su contenido, en su factibilidad, no en el hecho de repetir conceptos, sino de desarrollar procesos de construcción de los mismos por parte de profesores y estudiantes. Idea grandemente importante para la comprensión de las diferentes perspectivas con que se estudia el currículo en su doble acepción ideal y real.

Así, para Possner (2004) cada tema, cada contenido, y concepto debe asumirse no solo como resultado, sino de manera dinámica como actividad, vector, o como interrogante constitutivo del mismo conocimiento científico. Este autor comentando al clásico Stenhouse (1984), fundamenta la doble ganancia que presenta esta concepción del currículo porque permite trascender el enfoque conductista de la enseñanza, como simple logro de objetivos específicos y adquisición de destrezas, para aproximarse a la más alta meta de la formación del hombre, mediante la reconstrucción reflexiva de los procesos y criterios constitutivos de la ciencia y el arte; y también permite superar el aislamiento

lógico-positivista de los resultados de la ciencia, al asumir el enfoque epistemológico del “descubrimiento” como una tarea rigurosa y constitutiva de la construcción científica misma; haciendo posible una pedagogía constructivista y un currículo centrado no sólo en los procesos subjetivos individuales del aprendiz, sino un currículo que: “al objetivar los procesos de la producción científica, construya y facilite modelos de procesamiento y reflexión para la apropiación creadora y el autodesarrollo de los alumnos” (Possner, 2004 p.76). Estas visiones del currículo se aproximan a las concepciones de Gimeno-Sacristán (2012) quien aborda al currículo como proceso y como resultado y por tanto sujeto a disímiles lecturas por los distintos actores sociales, ideas que se expresan en el siguiente esquema:

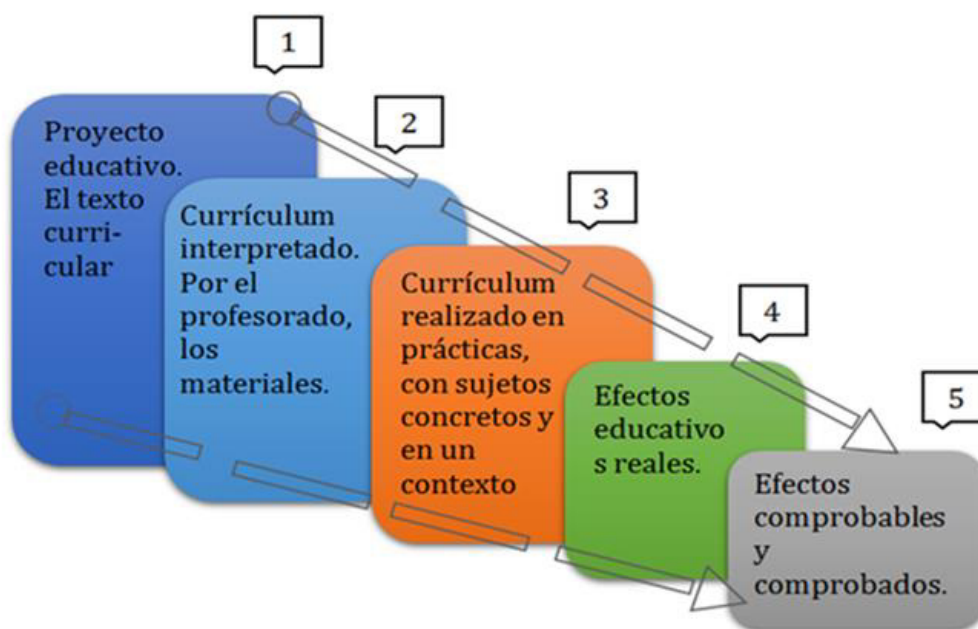


Figura 1. Esquema de la concepción del currículo como proceso y praxis (Fuente: Gimeno-Sacristán 2012, P.37).

1.2. El Perfil de egreso como elemento orientador del cumplimiento del currículo. Nueva aproximación a las relaciones entre el currículo ideal y el real.

El perfil de egreso es una parte importante del currículo por lo que su definición no se aleja del mismo escenario, de ahí Casanova (2012) manifiesta que el perfil tiene que ver con formar personas de acuerdo a la forma como se requieren para vivir y formar profesionales como se requieren en la sociedad; en esta perspectiva se visualiza una sociedad próspera que aspira a individuos como personas antes de especialistas, seres que sepan vivir para luego profesionalizarse buscando desarrollo comunitario.

Canquiz e Inciarte (2006) citan a Pérez (2000) para definir el perfil para cualquier área y mencionan que un egresado debe contar con una base amplia e interdisciplinar, ser innovador, manejar más idiomas y ser generador de cambios. Al parecer la diversidad de definiciones son abundantes pero que es lo que marca la dependencia de un perfil u otro. Bajo esta premisa proponen que sea una formación humana, con bases en un desarrollo ético, capacidad de aprender de manera autónoma y continua y como último elemento adquirir habilidades laborales con sentido de producción.

Fernández (s/f), al revisar el concepto y concepción del perfil alude a las bases socio económicas, políticas, ideológicas, culturales en relación con la realidad social y comunitaria; necesidades sociales; políticas de organismos e instituciones e identificación del futuro egresado, campos de actuación, cualidades, habilidades y conocimientos necesarios para su actuación y desarrollo prospectivo” como esenciales para poder definir un perfil de egreso.

Para Arnaz (2008) el uso del perfil cobra cada vez más importancia y por ello piensa que el término ha de ser cuidadosamente definido, así como remodelado todo el proceso de su elaboración de modo que un perfil puede desempeñar la función de ser una primera descripción del egresado, de carácter técnico pero que sirve de antecedente a la formulación de los objetivos curriculares, mientras que en otro enfoque se asume como que el perfil es de hecho, un conjunto de objetivos curriculares, con o sin mención explícita de ello. En cualquiera de

estos dos casos, con un perfil se define lo que ha de ser logrado en un proceso concreto de enseñanza-aprendizaje, es decir, sus objetivos más generales, por lo que durante su elaboración se toman las decisiones más importantes, así elaborar un perfil es una acción sistemática que implicará posteriormente para su cumplimiento hacer todo lo que necesariamente hay que hacer y en el orden adecuado.

Por lo que, Del Campo (2008) considera a la educación que reciben los jóvenes como elemento primordial para lograr un empleo, aún por encima de la apariencia física, los contactos sociales y la propia experiencia, esta visión hasta el momento corresponde a lo que pasa en la BENMAC ya que todos los egresados han logrado ubicarse en un espacio laboral y de ahí que las instituciones deben responder a las demandas de la comunidad en la cual están inmersas. Una forma de mostrar su oferta y cómo responde a lo ya mencionado es mediante su perfil de egreso, buscando construir éste a partir de haber detectado necesidades las cuales se cubrirán con un nuevo perfil.

Por su parte, Hawes (2010) resalta la relación entre perfil y sociedad al considerar a este como la forma en que logra responder el egresado a las demandas que la misma exige; después de incursionar al trabajo y por medio de los saberes adquiridos en la institución en que fue formado, pero también menciona que es la respuesta al compromiso existente entre universidad y sociedad.

Se considera al perfil como un conjunto de cualidades que le auxilian en la resolución de problemas dependiendo del contexto en el cual se inserten al egresar de una institución de educación superior. Y su importancia la resaltan Huerta y Lugo (2009) al considerar que la pertinencia de un plan de estudios es desde la relación entre los perfiles de egreso y los objetivos para dar respuesta a las necesidades del contexto en el que está inmersa la institución.

Ante esta situación el plan de las escuelas normales busca un perfil docente similar para el área de educación física pero revisando las propuestas de especialidad, asignatura regional y talleres encontramos diversidad por cada estado, lo que lleva a que en la BENMAC existan ciertas deficiencias en

relación a entrenamiento deportivo, terapia física y organización de actividades de educación física en educación básica.

Diversos autores (Chung y Mc Laney, 2000; Sakthivel y Raju, 2006; citados por Sánchez, Iniesta, Cervera y Shlesinger, 2011) manifiestan que los interesados en cursar su programa se convierten en clientes, por lo tanto las expectativas que este tiene, deben ser consideradas en la oferta y el compromiso de las instituciones prestadoras de servicio es mayor al buscar que sus egresados logren incursionar en el mundo laboral, idea coincidente con la de Del Campo (2008) al concluir que los jóvenes señalan la educación como el principal factor para conseguir empleo. Guzmán et al. (2008) mencionan que cuando un estudiante decide cursar un programa transcurre un tiempo del inicio a cuando lo termina, pero en ese transcurso las condiciones han cambiado por lo que en ocasiones lo aprendido se vuelve obsoleto y ahora más con lo rápido de los avances en todas las áreas. El perfil de egreso es un compromiso bien formulado por las instituciones, ya que él mismo es una forma de evaluar el trabajo que se realiza al interior de las escuelas y la forma como adquiera trabajo el egresado puede ser índice de calidad en el perfil.

Algo similar presentan Aranda y Salgado (2005) cuando evalúan el currículo, mencionando que los objetivos relacionados con el perfil de egreso expresan los saberes que el estudiante debió adquirir al terminar los estudios. Es decir que si un objetivo es favorecer el aspecto cognitivo del estudiante, la forma como se espera lograrlo tendrá relación con los cursos que brinden experiencias de aprendizaje incluidos en el currículo para lograr los objetivos.

Por otro lado, Burgos (2008) parece contradecir algunas de los argumentos señalados, existiendo una sobre educación y desfase de conocimientos en los egresados ya que lo adquirido en su formación sobrepasa lo requerido en el contexto laboral; de ahí que se abra la oferta de empleo a otras ramas sin tener el perfil, es común que algunos egresados realicen actividades profesionales relacionadas con el deporte u otras áreas.

En torno a la composición del perfil de egreso García (2002) presenta cuatro elementos fundamentales a cubrir en toda profesión, uno es el saber de base,

el cual se refiere al cúmulo de conocimientos para ejercer la profesión, a partir de teorías consolidadas e investigaciones. El segundo elemento es el control de calidad, referido al proceso de evaluación para asegurar la posesión de habilidades y destrezas. Los recursos son el elemento número tres, integrados por equipamiento, salarios y facilidades; el último elemento está compuesto por las condiciones de la práctica y se refiere a la autonomía, autoridad y a todo aquello que garantice la eficacia en el trabajo.

Fernández y Atala (1999) presentan dos elementos para la elaboración de perfil de egreso, los que tienen que ver con el ejercicio profesional y con la formación académica universitaria. En los primeros se refiere a todo aquello relacionado con su actuación en el espacio laboral y el segundo requerimiento es sobre el título que se otorgará, la formación recibida con las características de la institución. Estos factores también los consideran Mujica, García, Marín y Pérez (2006) al proponer un currículo flexible, donde se facilite la incursión laboral e incentivando el desarrollo regional, además de que exista una relación donde el perfil tenga oportunidad de ser mejorado entre la universidad y el sector regional llegando a un desarrollo integral, es por ello que en cualquier propuesta educativa en forma de plan de estudio se recomienda sistematizar la evaluación de las necesidades sociales que justificarán el rediseño o un nuevo diseño curricular.

Después de revisar diversas definiciones acerca del perfil profesional y su importancia para la proyección del desarrollo social, al permitir la inclusión de los egresados al mundo laboral, es necesario comprender que el desempeño de los egresados en sus respectivos ámbitos laborales es una fuente importante para la mejora de los procesos de diseño curricular y el planteamiento de nuevos perfiles, todo lo cual nos conduce también a apreciar los elementos integrantes del perfil de egreso, puntos estos que desarrollaremos seguidamente.

1.2.1 Los egresados fuente de Información para la mejora del Perfil

Hablar de egresados no es tan simple por ser personas que ya no se encuentran en la institución y los cuales pueden expresarse de acuerdo a aspectos positivos o negativos en su formación; así lo presenta Figueroa (2000)

en el documento sobre las prácticas académicas acerca de los deseos y expectativas del estudiante en torno a la profesión; y como entrar a este tema de la formación no es fácil por ser un espacio que provoca debate y un escenario en construcción. A pesar de lo complicado que pueda ser, igual se reconocen las ventajas al revisar este tipo de trabajos. Córdova y Barbosa (2004) manifiestan que este tipo de estudios sobre seguimiento de egresados brinda datos que favorecen el conocimiento del funcionamiento de las instituciones, lo que sirve para mejorar el servicio consolidando la escuela. Estos autores presentan dos visiones sobre cómo la educación prepara a los estudiantes para los trabajos que la sociedad oferta y como estos egresados tienen la capacidad de generar empleos para ellos mismos o para otros egresados.

Vidal (2003) analiza las encuestas a egresados y bajo el estudio CHERS menciona tres de las medidas que se utilizan; la primera es el tiempo que transcurre y las dificultades que enfrenta el graduado para encontrar empleo, la segunda, tiene que ver con la seguridad en el empleo o dicho de otro modo, el éxito que se adquiere y en tercer punto, es sobre la relación entre el conocimiento y el trabajo considerándose las oportunidades de formación continua.

A partir de lo mencionado en la problemática y de la importancia de este tipo de estudios, García y Díaz (2009) realizaron una investigación donde sus resultados obtenidos muestran que los egresados al incrementar su formación en programas de posgrado y quienes invierten más tiempo en incorporarse al mercado de trabajo han obtenido mejores calificaciones académicas, por lo que cobra relevancia de nuevo la función de la escuela para la adquisición de trabajo.

Por lo que existe coincidencia con el estudio de Soria y Garibay (2000) al mencionar entre sus objetivos conocer las expectativas y preferencias y uno de mucha importancia es identificar las deficiencias que encontró en su formación en el trayecto de licenciatura; sus resultados dan fe de la necesidad de mejorar planes y programas, desconexión entre teoría y práctica, pobreza en recursos

de información y no son consideradas sus disposiciones deseables para el futuro del egresado.

Un estudio de Sánchez, Iniesta, Cervera y Shlesinger (2011) sobre egresados las relaciones que se establecen en la formación y cómo esa relación influye en los resultados al evaluar a los egresados, concluyen también que los resultados obtenidos deben ser tratados con cautela porque pueden ser influidos por el tipo de relaciones del egresado durante su proceso de formación.

El análisis realizado por los involucrados debe considerar las demandas de la formación, de manera que los objetivos de cada investigación varían de acuerdo al interés de los autores, pero de cierta forma existe un punto de encuentro al coincidir en la necesidad de una buena formación para su inclusión en el mundo laboral, así lo mencionan Guzmán et al. (2008) al realizar un seguimiento de egresados donde brindan instrumentos para su mejor análisis y ofrecen posibilidades en la formación; existiendo coincidencia con el trabajo de Ávila y Aguirre (2005), al hacer una revisión de la importancia de una buena formación para la inserción laboral.

En el estudio de Rodríguez y Gutiérrez (2007) se hace mención de la posibilidad de conocer ciertas variables que orientan la adquisición de empleo al egresar, entre ellas las prácticas realizadas en la formación o lo que puede ser el servicio social. En el mismo trabajo se comenta sobre dos tipos de estudios de egresados, los más comunes son estudios comparados y los estudios locales. Los primeros se refiere a estudios entre países con diferencias socioeconómicas y los locales es entre universidades concretas, estos permiten adecuar enfoques, programas y perfiles.

Garduño (2011) hace alusión a que el estudio de egresados no es común en las escuelas normales, pero menciona su importancia al ser considerada la pertinencia y calidad, asegurando de esta manera el compromiso de las autoridades con los estudiantes. Otro estudio en escuelas normales alude a cómo la formación debe responder a las necesidades del contexto, por lo que las instituciones de nivel superior deben replantear sus planes de estudio,

considerando las condiciones laborales, las condiciones del país y desde luego las necesidades de los egresados (Guzmán et al. (s/f), citado por Hoyos y Cano, 2011).

En la misma línea de estudios de egresados referidos a escuelas normales, Juárez y Fernández (2008) los consideran como importantes porque brindar indicadores de calidad y eficiencia de las instituciones.

1.2.3 Elementos del Perfil de Egreso

La educación similar a otros ámbitos, el perfil de egreso se compone de áreas para conformar y cumplir su función. Para ello, Hawes (2010) propone cuatro criterios para la consideración del perfil de egreso: primero la coherencia, considera que esta debe estar acorde con la idea institucional por lo que guarda relación con la misión y visión de la escuela; un segundo criterio es la pertinencia, la cual debe responder a las necesidades de la sociedad en cuanto a formación; la viabilidad es el tercer criterio y tiene que ver con la existencia de recursos para la implementación del perfil y el cuarto criterio es la consistencia interna y se refiere a la relación existente entre las competencias que conforman dicho perfil.

Ávila y Aguirre (2005) mencionan otros elementos para valorar lo pertinente del perfil de egreso, su grado de cumplimiento y de correspondencia con las demandas sociales, se deben investigar los siguientes factores: los conocimientos y capacidades realmente adquiridos por los egresados, los perfiles profesionales reales de los egresados, las funciones con tareas realmente desempeñadas y ejercidas por los maestros egresados, las capacidades y perfiles demandados por los empleadores, la valoración de los empleadores, responsables de instituciones y grupos de interés relacionados con los conocimientos y capacidades de los egresados y la valoración de los egresados de su formación.

Perrenoud (2009) propone diez criterios para la formación de docentes considerándolo como formación de alto nivel: una transposición didáctica fundada en el análisis de las prácticas y sus transformaciones, un referencial de

competencias donde identifique los saberes y capacidades requeridos, un plan de formación organizado en torno a competencias, un aprendizaje a través de problemas, un procedimiento clínico, una verdadera articulación entre teoría y práctica, una organización modular y diferenciada, una evaluación formativa fundada en el análisis del trabajo, tiempos y dispositivos de integración y de movilización de lo adquirido, una asociación negociada con los profesionales y una selección de los saberes, favorable a su movilización en el trabajo.

González, Araneda, Hernández y Lorca (2005) presentan tres bloques en la formación de docentes los cuales cubren aspectos de naturaleza teórico conceptual, talleres de formación práctica y la especialización disciplinar, parecido a las tres áreas de formación de las escuelas normales. De estos bloques se desprende el perfil que debe cubrir el futuro docente: conocimiento de situaciones socioeducativas, la construcción de la identidad profesional, el aprendizaje del conocimiento y el lenguaje del campo del desempeño profesional, la pedagogía de los contenidos, el diseño de la enseñanza en la práctica profesional y la reconstrucción de las teorías y las prácticas usadas en las destrezas tempranas. Lo anterior responde a la formación del conocimiento del contexto, conocimiento pedagógico general y conocimiento pedagógico del contenido; elementos considerados en la formación de educadores físicos en las escuelas normales a partir del perfil de egreso.

Mismos autores (González, Araneda, Hernández y Lorca, 2005) evalúan cuales deberían ser las competencias de un buen docente a partir de cartas de alumnos, dentro de dichas cualidades para conformar el perfil de maestro aparecen; a) contar con personalidad crítica con sensibilidad, existencia de compromiso; b) su formación debe ser amplia y buena gama de recursos; c) tener habilidades comunicativas y sociales; d) su principal función sea la formación integral de estudiantes; como último rasgo es, e) mostrar un nivel de calidad en la formación de sus estudiantes influyendo en lo académico y humano.

Fernández y González (2012) diseñan y aplican una encuesta a alumnos de universidad para definir lo que llaman perfil del buen docente; al hablar de

calidad y eficiencia se considera a las personas que reciben el servicio son las adecuadas para decir cómo se da el proceso. En dicho estudio a diferencia de Zabalza (2005) quien considera el conocimiento disciplinar, el conocimiento de la materia a impartir y cualidades que permitan el ejercicio de enseñanza como aspectos de perfil docente se presentan trabajos donde los rasgos del perfil docente se relacionan con aspectos de actitudes y valores; Garcallo, Sánchez, Roas y Ferreras (2010) valoran el respeto, saber escuchar como parte de una buena comunicación y preparación de clases como elementos del perfil del buen docente. Fernández y González, Cataldi y Lage (2004) manejan como ideal el ser justo, buena onda, paciente, claro y mostrar interés en el alumnado. A partir de la visión humanista de los autores anteriores al mencionar que se requiere un maestro no con un perfil, Andrade y Muñoz (2003) afirman:

“sino con un rostro, fundado en lo humano, consciente de una historia, unos procesos, unos problemas y una exigencia contemporánea. Un maestro asentado en su ser como docente formador, guía, tutor, acompañante e incitador, a quien el saber le permita un quehacer integral, fundamentado en la producción de aprendizajes significativos en sus estudiantes y en una investigación crítica que ennoblezca el diálogo constructivo y la iniciativa humana”.(p. 218)

En México se presenta un problema con la formación en las Universidades, Díaz (2007) comenta la inexistencia de una revisión del incremento de la demanda educativa así como la falta de una valoración de la sociedad a los programas que se ofrecen; de modo que los egresados manifiestan inestabilidad para mantener su trabajo y más en el sector educativo ya que egresan sin encontrar oferta laboral por la dudosa formación recibida; situación que se presenta en el estado de Zacatecas a partir de la evaluación docente, la cual obliga a adquirir el grado de idóneo para ser contratado u otorgar base. Es necesario desde la problemática que se vive en educación física revisar cuales son las propuestas del perfil de egreso del educador físico.

En la revisión bibliográfica efectuada en torno a las características y rasgos deseables del perfil de egreso, se ha podido apreciar la existencia de diversos enfoques y planteamientos, uno general y utilizado es el de considerar los componentes del perfil de egreso, los cuales van orientados hacia: conocimientos, habilidades y valores que el egresado debe poseer; esta visión responde a una demanda en formación basada en competencias.

1.3 El enfoque por competencias como importante criterio ordenador de los perfiles profesionales.

La educación del siglo XXI tiene compromisos nuevos que las instituciones deben resolver, debe ser vista como un todo y no como conocimientos que se deben adquirir considerando que se educa para la vida y no para presentar exámenes. Bajo estas demandas es que surge la perspectiva de formación en competencias en la formación de los futuros profesionales, dan la pauta de los aprendizajes que deben ser adquiridos.

En las escuelas normales aparece el concepto de competencia a partir de la reforma del plan de estudios de educación física en el 2002 y se reafirma con el Programa Nacional para Educadoras 2004 (PEP); es ahí donde se define como un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos.

El tema de competencia ha provocado mucho debate en el país, de ahí que se hace necesario buscar diversas formas de definirla y las posibles posturas que existen sobre ese concepto; en ese sentido el ITSM (2010), presenta enfoques definiendo la competencia; el Conductista presenta características como la demostración, observación y evaluación, por lo que se refiere a el desempeño efectivo de un trabajo.

Tobón (2006) comenta que las competencias son un enfoque porque considera algunos elementos del proceso educativo; uno de ellos es la integración de conocimientos con actitudes, destrezas, procesos mentales y habilidades; otro es la construcción de programas formativos que respondan a las necesidades

sociales y el último, la orientación de la educación por medio de la evaluación. Finaliza el mismo autor definiendo a la competencia como “*proceso complejo de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, con responsabilidad*”

El enfoque genérico desde esta postura (diferente a la competencia general) identifica habilidades comunes y personas más efectivas, buscando trabajo global que dé respuesta a un contexto particular (Mulder et al. 2007 citados por Cádiz, Astorga, Villanueva y Echenique, 2012). Otro enfoque es el Cognitivo, en este los recursos mentales son fundamentales, se asemeja a la definición de competencia específica al ser descrita como capacidad de desempeñarse en un área determinada. Se cierra con el enfoque constructivista en el cual habla de creación de conocimiento.

Algo similar menciona Ramírez y Medina (2008) al comentar que en la educación existen diferentes formas de concebir la competencia; donde el conductismo busca observar y demostrar el nivel de logro a partir de marcar las evidencias. Por otro lado la visión constructivista se enfoca en el hecho educativo, es la actitud del estudiante relevante para la búsqueda del saber y la forma como pueda aplicarlo en contextos diversos.

Tobón (2008) hace ver que la competencia puede ser vista por diversos modelos o enfoques, hace ver la posibilidad de combinación de ellos; lo importante es la postura de la institución educativa que la implementa y la participación para su construcción considerando los elementos legales y culturales.

Por lo anterior Posada (2004) también menciona que no existe un único concepto y presenta varias definiciones de competencia laboral; la Organización Internacional del Trabajo (OIT) las define como la forma de realizar un trabajo de manera eficaz contando con la certificación para ello. En España el Instituto Nacional para el Empleo (INEM), define a estas como un conjunto de comportamientos, toma de decisiones y no solo el conocimiento técnico.

Las competencias laborales en Australia son definidas de manera holística al agrupar las características de las mismas considerando el contexto, la cultura y la ética dentro del espacio laboral. En Alemania una persona competente es

aquel que cuenta con las aptitudes y actúa de manera autónoma y flexible colaborando en el espacio laboral. La situación cambia con Inglaterra ya que ahí la competencia laboral se define de acuerdo a las normas laborales, son los criterios de desempeño, el campo de aplicación y los requerimientos necesarios.

El mismo autor (Posada, 2004) agrega contrariamente a la visión Inglesa que la competencia tiene un valor agregado que el individuo le brinda en su actuación de modo que es capital humano porque es él quien pone en juego los recursos. En la búsqueda de más posturas ante las competencias, Romero (2009) considera que la persona que adquiere el título de maestro debe haber adquirido competencia básica, la cual está integrada por habilidades y conocimientos docentes generales que se trabaja durante la formación docente. Al igual la competencia específica que se orienta sobre las habilidades didácticas relacionadas con el conocimiento de la educación física. El mismo autor hace un recorrido por diversas definiciones de competencia, por lo que menciona que desde los 70s ya se usaba ese término para ubicar las destrezas que se debían enseñar a los futuros profesores (Navío, 2005); en los 80s se enfoca en cuestiones laborales por lo que las competencias se enfocan al desarrollo personal (Tejada, 2005); ahora menciona el autor la competencia no solo se relaciona con habilidades y resolución de problemas, sino que incluye aspectos sociales y psicológicos.

Lasnier (2000) citado por Romero (2009) considera a la competencia como un combinado de diversos aspectos donde se incluyen capacidades, habilidades, sentimientos y todo lo que integra la personalidad del sujeto y que son puestos en operación en determinadas situaciones.

Algunos autores como Sáenz et al. (2009) realizan un recorrido en la búsqueda de la definición de competencia, por su parte, Bernabéu (2004) y Villardón (2006) citado por Sáenz (2009) hacen alusión a el compromiso de las Universidades al facilitar la adquisición de habilidades para poder responder a las demandas sociales; mientras que Zabalza (2005) define competencia de la forma más común solo que agrega la ejecución con eficiencia.

Una de las definiciones más completas de competencia, es la que se muestra a continuación:

“Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento, dentro de una perspectiva de procesamiento metacognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la búsqueda continua del desarrollo económico empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas”(Tobón, 2008 p. 43)

Posada (2004) coincide con la flexibilidad para definir competencia, pero igual nota como definiciones erróneas las que consideran al aprendizaje de habilidades solo de forma técnica alejado del trabajo en equipo, la educación formal ignorando el aprendizaje cotidiano; igual hace notar que las respuestas universales no son del todo para siempre.

Existe una clasificación de competencia por la guía de docentes de Andalucía (Sáenz et al. 2009) la cual difiere de las posturas anteriores por considerar como competencia aquellos elementos que formaban parte de una competencia; presentando como elementos:

- Competencia de Conocimiento (saber)
- Competencias Procedimentales (saber hacer)
- Competencias Actitudinales (saber ser)

Salas (2006) en la búsqueda de una definición, recorre autores que la definen como saber, saber hacer, saber ser; pero luego entra a debate entre los que consideran el uso del lenguaje y su adaptación en el uso de principios, con aquellos que consideran que dichos principios dependen de un funcionamiento particular. A pesar de las diferencias anteriores el autor encuentra coincidencia al describirlo como un conocimiento actuado y lo une a posturas sociales

considerando a la competencia como el conocimiento que se adecua al contexto social y como este mismo afecta y permite su desenvolviendo del sujeto.

Para Salas (2006) una definición de competencia relevante, es la emitida por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), al ser el órgano evaluador y dicho Instituto define competencia como “conjunto de acciones que el sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto determinado.”

El mismo Instituto (ICFES) clasifica las competencias en Interpretativas (comprender información), Argumentativas (explicar enunciados) y Propositivas (se refieren a producir y crear).

Graells (2000) comenta la existencia de competencias necesarias para toda persona que se dedique a la docencia; una es el conocimiento de la materia, otra competencia pedagógica, habilidades instrumentales y conocimiento de nuevos lenguajes y al final características personales. Existen similitudes con Yániz (2008) cuando menciona sobre las competencias profesionales para una función, se debe tomar en cuenta las actividades que exige dicha función y desde ahí se elabora el perfil profesional académico.

Pirela y Prieto (2006) ubican dos tipos de competencia en un docente investigador, lo que es competencia genérica llamando así a las habilidades requeridas en los diversos trabajos y no tienen habilidades decisivas en el desarrollo del puesto; enumeran las competencias genéricas en: de logro, de ayuda y servicio, gerenciales, cognitivas y de eficacia personal. El otro tipo de competencia son las llamadas técnicas y las definen como los requisitos necesarios para cubrir en trabajo sea de conocimiento o experiencia, adquirida por medio de la educación formal o de manera informal en ejercicio de funciones.

1.4 El perfil profesional de los educadores físicos: estudios y consideraciones generales.

La formación inicial y permanente de docentes se concibe como un factor importante en el desarrollo de una institución y sociedad; Flores, Prat y Soler (2014) al comentar sobre la formación de educadores físicos resaltan lo importante de actividades reflexivas y críticas si se quiere ser efectivo en tal tarea (Herrada, 2008; Proctor et al. 2001), más si las actividades contienen elementos afectivos y emotivos, esto por encima de actividades cognitivas e intelectuales (Gieß-Stüber, 2008; Jordán, 2007). Este apunte merece ser destacado, ya que las actitudes y creencias hacia la diversidad cultural no suelen modificarse en la fase de formación inicial del profesorado (Marcelo, 2009).

Para Vaquero (2005) la formación de educadores físicos debe centrarse en el conocimiento y comprensión de nosotros mismos como seres físicos y sociales, al desarrollo de los aspectos fundamentales de la identidad individual y de la realidad subjetiva, a la calidad de vida, y a la participación crítica en las actividades de movimiento (Kirk, 1990; Shilling, 1993; Tinning, 1993; en Vaquero, 2005) y de cómo la formación personal y social es antes que cuestiones epistemológicas o al dominio de habilidades técnicas, al igual el compromiso social debe examinar en qué medida y bajo qué formas sirve para reproducir principios, valores y privilegios (Dewar, 1993; Fernández Balboa, 1993; Kirk, 1990; Shilling, 1993; Tinning, 1993; en Vaquero, 2005; Pascal 2002).

Fraile (2003) se refiere al problema como algo con historia, en España a finales de los 80s se planteó una reforma en la cual se pensó en formar educadores físicos bajo una visión constructivista, teniendo un profesor especialista conocedor de metodologías activas, constructor de material, con estrategias docentes novedosas pero las dificultades estribaban en una formación academicista.

Existen varias condiciones en la formación del profesorado: cuidar las formas de uso del conocimiento, al intentar no darle un uso instrumental por lo tanto no permitir la racionalidad, considerar las interpretaciones que los docentes hacen

de su práctica, tomar en cuenta las limitaciones del modelo e identificar aquellos aspectos derivados de las condiciones inhibitorias de lograr los fines (Vaquero 2005).

Vician y Salinas (2006) consideran la formación permanente de los educadores físicos como un tema de la actualidad; mencionan dos perspectivas en esa formación, una externa y la interna la cual implica varios aspectos, entre ellos la investigación al considerarla como una forma de acercarlo a su práctica (Fernández y Barquín, 1998; García, 1999; Manzo, 1999; Visuete, 2002; citados por Salinas y Vician, 2006), la innovación como vehículo imprescindible del desarrollo del profesorado teniendo como bloques los juegos, deportes y actividades de contacto natural (Vician, 2002) y la planificación como un acercamiento a la realidad del contexto fortalecida de una reflexión con actitud.

Flores, Prat y Soler (2014) en la formación intercultural presentan tres dimensiones, cognitiva, actitudinal y formativa competitiva; lo cognitivo se refiere a una formación en educación intercultural; en la dimensión actitudinal se enfocan las percepciones sobre diversidad cultural y la dimensión formativa competitiva tiene como labor mejorar la competencia técnica pedagógica; según Flores, Prat y Soler (2014), el profesorado debe ser capaz de: a) diagnosticar las posibles necesidades educativas del alumnado; b) desarrollar adaptaciones curriculares; c) analizar y elaborar materiales adecuados; y d) introducir elementos para la construcción de un currículum intercultural con los criterios suficientes como para afrontar los posibles dilemas étnicos culturales.

Fraile (2010) hace alusión a como desde la formación inicial, es necesario reconstruir un lenguaje que dé prioridad a las situaciones que atiendan la diversidad, la equidad y la libertad, como conceptos claves de democracia, sin dejar a un lado los aspectos éticos, morales y políticos de nuestro entorno educativo.

Para Colombia-Urrego (2010) es por decreto la forma de promover en los futuros docentes del área, el uso de estrategias didácticas fundamentadas en métodos activos de enseñanza y aprendizaje, que incentiven el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores y garanticen la articulación entre la teoría y

la práctica en los campos de actuación del licenciado, necesarios para abordar los procesos científicos y la transformación de la realidad social y educativa, todo lo cual denota una visión a prospectiva en la formación de educadores físicos.

En igual sentido, López y Chinchilla (2008) revisaron los planes de estudio de todas las Universidades de España en la búsqueda de los contenidos en la formación del educador social, encontrando que las materias relacionadas con las actividades físicas y los juegos están en más de la mitad de los planes de estudio.

Investigar cuáles son los factores a considerar, o cómo debería ser la formación en educación física es entrar al debate sobre el campo de estudio de la misma área, lo diversificado del trabajo en su campo laboral, la falta de credibilidad en su accionar y el poco reconocimiento social, hacen complejo definir un perfil. Pero resulta relevante definir ese objeto de estudio por ser el que marca el camino a seguir en la investigación y en educación física se tiene la complejidad de no haber alcanzado aún el estatus de ciencia; sin ser el tema central de este trabajo, pero por la importancia que reviste una de las problemáticas que se enfrenta es desde la definición del término, así como el lugar en el cual se le ubica estando entre disciplina, ciencia y especulaciones conceptuales.

En base a lo anterior encontramos que el educador físico tiene actividades diversas que llevar a cabo y como en los últimos 20 años ha sido preocupación de los interesados, así lo manifiesta Fernández (2003) el trabajo de la educación física no solo es educar la dimensión corporal del ser humano, sino que influye en muchos otros aspectos de su personalidad, entre ellos lo social. De igual manera se considera que estos efectos también son objeto de debate; mientras que por un lado se consideran importantes las aportaciones de esta asignatura al trabajo de la cooperación, de la deportividad y del espíritu competitivo (Fraile, 2001; Mazan, 2001). En otro escenario se afirma que la educación física contiene un currículo oculto que fomenta el prejuicio, la injusticia, y la desigualdad social; agregando a lo anterior las cuestiones que tienen que ver con la salud, uso del tiempo libre y otras; de esta forma se nota

que el campo laboral del educador físico se amplía abriendo las posibilidades de investigación.

Sobre la misma complejidad del tema Capel y Leah (2002) hablan sobre una confusión de términos de la educación física con el deporte argumentando que se da un mensaje erróneo a la sociedad; podría ser que no ha sido posible diferenciar ambas disciplinas probablemente porque no se ha logrado definir que es la educación física y debido a las diversas posturas existentes, asumen una definición basada en sus propias vivencias de antaño y experiencia. Ante esto existe cierta coincidencia con lo dicho por Rivera y Trigueros (1999) cuando dicen que a pesar de tener un lugar académico en la educación sigue siendo considerada como un área denominada chacha o maría, porque desde la administración con visión un tanto menospreciativa y los propios docentes con una posición de desconocimiento se trata a la asignatura como instrumento de liberación o catarsis.

En base a lo anterior Romero (2004) define la función de la educación física al enmarcarla en el contexto de la educación y define el perfil del educador físico como el conjunto de cualidades más características que debe poseer el profesional de la educación física y que le sirven de base para las funciones que desempeñen en su ámbito de actuación. En el mismo artículo se define el perfil del maestro especialista en educación física, según el Consejo de Universidades como las habilidades adquiridas en la formación docente dependiendo del nivel educativo al que se oriente, integrando los aspectos que deben ser considerados en la formación específica del educador físico.

Sobre lo mismo, Gallardo (2006) comenta que la actividad física ahora es un elemento necesario en las personas por lo que antes se requería solo docentes para el área de educación física escolar y que ahora la transformación implica diversidad de propuestas en el ámbito deportivo, recreativo, lúdico y formativo.

Por lo anterior Contreras et al. (2002) revisan las creencias de los futuros educadores físicos al ingresar a la universidad, coincidiendo con la mala definición que de dicha área se tiene, en su trabajo muestran como en el

transcurso de la formación la ideología de inicio cambia por una concepción más positiva.

La revisión en torno a cómo se construye el perfil de egreso de docentes en el área de educación física tiene muchas perspectivas por la diversidad de ofertas existentes. En México ofrecen esa formación las universidades, escuelas privadas de nivel superior y las escuelas normales, quienes tienen como labor formar licenciados en educación, el principal objetivo de las anteriores es responder a necesidades de la sociedad de acuerdo a la estructura productiva de cada estado y desde luego el proyecto de desarrollo del país; de ahí que para las escuelas normales se tenga como perfil el conjunto de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que permitan ejercer la profesión docente con calidad y con un alto compromiso; así como la disposición y capacidad para desarrollar su aprendizaje permanente, basando se en la propia experiencia motriz y en el estudio sistemático (SEP, 2002).

A pesar de que parece ser un tema nuevo, ya en 1998 algunos autores como de León, Ibort y Olave (1998), revisaron las tesis doctorales en busca de la tendencia que tenían las mismas en lo que se presentan dos tipos de bloques: ciencias de la vida y ciencias de la educación, dando como un argumento el hecho de incluirse en estos momentos la educación física al mundo de la investigación y sobresaliendo que las investigaciones en educación física radicaba en técnicas, recursos y modelos siendo ese escenario para la época de los 80s; por lo que es de suponer que la formación de docentes en el área debía ir por los mismos caminos de las investigaciones.

La visión anterior parece no solo estar enfocada a aspectos pedagógicos, sino que se consideran las investigaciones que realizan instituciones como las universidades, lo que presenta dos líneas de formación, entonces las escuelas formadoras de educadores físicos pasan por diversas situaciones complejas sobre cual línea definir su trayecto formativo; sin que esté escrito, las escuelas normales han dedicado su formación a la parte pedagógica (no quiere decir que las universidades no lo tengan) y las Universidades trabajan en la orientación hacia el entrenamiento deportivo, entonces desde aquí se observa una

dicotomía sobre cómo debe ser la formación de las personas interesadas en laborar en la educación física. Existe coincidencia con un estudio de Martínez (2003) donde realiza una revisión internacional de la formación de educadores físicos, se muestra que en países como Alemania, Australia, España, Francia, Portugal y Reino Unido a pesar de llevar formación similar egresan con títulos diferentes desde profesor de educación física hasta maestro generalista.

De la Cruz (2000) comenta sobre el tema, al considerar la formación del profesor lejos de una comunicación entre universidades al contar con programas similares, pero sin intercambios que favorezcan una mejor formación.

Por lo tanto, el problema de formación de educadores físicos no solo es de México ya que en España Otero (2007) al hablar sobre el tema comenta, que con todo y el crecimiento que ha beneficiado a la asignatura, la formación de los docentes de la misma continúa basándose en saberes dispersos e inconexos, carentes de una organización teórica coherente y de una aplicabilidad congruente.

En América Latina Rodríguez (2011) realiza un estudio con la intención de revisar la formación del profesorado buscando dar respuesta a la pregunta qué debe saber un profesor de educación física encontrando que la doctora Marrero en Uruguay revisa el plan de estudios de licenciatura de Educación Física, los contenidos de la revista académica que recoge la producción de investigación, el modo como reconstruye su evolución y la adquisición de la identidad.

En el mismo estudio de Rodríguez aparece que Fensterseifer y González (S/N) contrastan un estado democrático con un estado republicano en el ámbito de formación, argumentando que la educación física no ha respondido a la función principal, la cual consiste en formar ciudadanos que correspondan a las aspiraciones políticas, sino que adquirió una postura crítica a la forma como tradicionalmente eran llevadas las prácticas, apegada a un criterio científico o posturas relacionadas con lo religioso abriendo un abanico de varias posibilidades. La autora finaliza presentando el trabajo de Villa (2011) de Argentina quien realiza una investigación histórica analizando desde los

primeros intentos de organizar actividades físicas en 1912 hasta los planes de estudio de 1953 al 2000, brindando aportes en antecedentes teóricos y metodológicos en la formación de educadores físicos en Argentina.

A los inicios de los 90s Plana (1992) menciona cuáles son las tareas específicas del educador físico y cómo es que este mismo da respuestas al entorno, ofreciendo desde ese entonces rasgos específicos del educador físico, enunciando algunos a considerarse en su formación; es para estos años noventas que surgen varias interrogantes en torno al tipo de formación ofertada para los educadores físicos; así Beltrán, 1997, habla de la relación existente entre los planes de estudio y la sociedad, además de mencionar que los estudios de licenciados en educación física y deporte deben ofrecer una formación general y una formación específica en su campo de actuación profesional.

Amador (1997) analiza los fundamentos legales de las escuelas formadoras de docentes en el área y propone que dicha formación debe responder a criterios de pertinencia y calidad. Polémica retomada por Medina y Delgado (1999), al valorar la práctica de los educadores físicos en formación y en base a sus preferencias personales muestran que al no existir opciones sobre una práctica específica, sigue predominando la opción de profesor de enseñanza; las actividades en el proceso de formación más valoradas son aquellas que tienen relación con impartir clases en centro educativo, aplicar lo planeado, programar sesiones y evaluar.

Vaca (2003) revisa la formación inicial de docentes de educación física y presenta un estudio similar al proceso de formación que se ofrece en las escuelas normales de México, al realizar períodos de práctica con seguimiento y acompañamiento de un asesor y bajo el apoyo de un tutor de educación básica, por lo que presenta como un factor primordial en la formación, los momentos en que los estudiantes están en práctica, en coincidencia con las conclusiones de Moreno y Conte (2001) sobre cómo a los alumnos en formación, le interesan más las materias prácticas y deportivas que las teóricas y los docentes reconocen necesidad de mayor formación en la práctica.

Romero (2004) en el análisis de la formación de educadores físicos, busca las competencias necesarias para su labor, presenta cuatro elementos en los que la práctica aparece, pero igual pide no generalizar los principios teóricos y prácticos, así mismo continúa diciendo que el practicum es una buena opción para aprender la práctica profesional, usando la metodología investigación acción para terminar dando importancia al conocimiento que el futuro docente debe tener sobre el currículo del área y el cómo debe adaptarlo al contexto sociocultural. De igual manera, propone dos tipos de competencias, una es la competencia general donde se asimila la formación docente y la competencia específica en la que se conoce la materia a enseñar y cómo enseñar, por lo que es contar con los elementos técnicos indispensables para la enseñanza de la educación física.

De la misma manera Pérez y Fernández (2005) analizan las competencias de un educador físico y mencionan a la formación técnica como elemento presente en la formación de educadores físicos, además de resaltar la existencia de una problemática por falta de espacios laborales por lo que cobra importancia enseñar lo que se debe enseñar. En su estudio expresa como factores importantes el conocimiento sobre la persona que aprende, el conocimiento del contexto cultural y también un amplio conocimiento de la disciplina. Consideran una combinación de competencias en las cuales la técnico deportiva desarrolla los contenidos específicos de educación física, la competencia práctica incluye la reflexión sobre la experiencia y la competencia ética que favorecerá la toma de decisiones.

En la búsqueda de las competencias de educadores físicos Gallardo (2006) evalúa antes durante y después de la formación las siguientes competencias: conocimientos técnicos relacionados con la Educación Física, conocimientos prácticos relacionados con la Educación Física, conocimientos sobre las nuevas tecnologías de la información, obtención autónoma de la información, planificación del trabajo y del tiempo, capacidad de resolución de problemas, liderazgo, coordinación del trabajo en equipo, tolerancia, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista, capacidad para comunicarse oralmente en público,

capacidad para comunicarse correctamente por escrito, autoconfianza en sus competencias, capacidad creativa, innovadora y crítica y conocimiento de lenguas extranjeras.

Sáenz et al. (2009) valoran 23 competencias para ejercer la docencia, entre las cuales podemos citar: conocimientos básicos y específicos de Educación Física, formación científica aplicada a la enseñanza de la actividad física y al deporte, comunicación oral y escrita uso de tecnologías de la información y comunicación, manejo de una segunda lengua, docente como facilitador de aprendizaje, capacidad de organización y planificación, analizar el desarrollo y el aprendizaje del alumnado, capacidad para aprender por descubrimiento, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, capacidad para tutorizar al alumnado, destreza para desarrollar la interdisciplinariedad, adaptar tareas inclusivas para facilitar la integración, ser creativo, promotor de valores, ejemplo de un estilo de vida activo, capacidad para trabajar en equipo, creación y desarrollo de proyectos de innovación y/o investigación educativa, capacidad de gestión de la información y conocer diferentes vías para obtener financiación de proyectos de investigación. Con este amplio espectro de competencias propuestas, se aprecia claramente la vocación a revalorizar el trabajo profesional del maestro de Educación Física.

Fraille (2008) menciona una postura diferente en la formación del educador físico y da muestra de competencias que se adquieren en ese proceso, pero bajo una metodología cooperativa, varias de las competencias enunciados por otros autores son consideradas por este autor; entre ellas, mejorar el diálogo, habilidades sociales como el respeto, solidaridad, motivación, autonomía y responsabilidad.

Campos, Ries y del Castillo (2011) valoran las competencias adquiridas en los alumnos y egresado de la formación de licenciados en educación física, encontraron que las personas en formación consideran la aplicación del juego como la competencia más valorada, seguida por el trabajo de la expresión corporal y la iniciación deportiva; lo cual es coincidente con lo expresado por los egresados al ser también el juego como recurso didáctico lo más valorado,

pero como segunda opción aparece la promoción de hábitos de salud e higiene y como tercera mejor opción también es la iniciación deportiva.

Uribe y Gaviria (2004), trabajan la formación de educadores físicos en modalidad en línea y para ellos las competencias a adquirir son las axiológicas que incluyen los valores, las cognitivas, investigativas y la competencia operativa.

Romero (2009), obtiene tres módulos donde se presentan los contenidos formativos de futuros educadores físicos en una formación específica; dichos módulos están relacionado con los aspectos socioculturales y disciplinares básicos de lo que se va a enseñar, su participación como docente; con los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Educación Física y con el conocimiento de las actividades complementarias, las cuales incluyen desde gestión, promoción y organización.

Castejón, López, Julián y Zaragoza (2011) hacen un estudio donde buscan mostrar cómo los sistemas de calificación en la formación de educadores físicos influyen en ese proceso, mostrando que la evaluación formativa mejora el rendimiento académico. Al igual en la búsqueda de la calidad en la formación Campos, Romero y González (2010) aplican un cuestionario y entre sus variables se encuentra la valoración del programa cursado, pero extrañamente en las conclusiones solo se da énfasis al apoyo brindado al egresado para conseguir empleo, resaltando la forma de contratación, pero dejando de lado la valoración de la formación recibida.

Otra investigación que se enfoca a revisar el perfil del docente de educación física es la realizada por Sanmartín, Doménech y Benet (2007) ellos buscan el perfil de los docentes, pero desde el punto de vista de los alumnos; encontrando que para el alumnado, el calentamiento y sesiones teóricas, no son de su agrado por el contrario, los juegos, practicar deporte, actividades variadas o propuestas por ellos mismos son de su agrado. Entre las características más apreciadas de los docentes se encuentran la simpatía, competencia profesional y la capacidad de comprender y ayudar a los alumnos.

Einsenberg, Jiménez, Iraisly Barrón (2010) realizaron en México un análisis al perfil de egreso de educación física de las escuelas normales, en su estudio revisan los cinco rasgos que componen dicho perfil, solo que a diferencia de otros estudios ellas realizan la evaluación a los docentes manifestando la resistencia encontrada para llevar a cabo dicho trabajo. Como resultado encuentran la necesidad de crear un perfil de ingreso con mejor habilidades intelectuales, al igual que piden mejorar la reflexión crítica de los docentes sobre los cambios curriculares.

Otros autores como Loparco y Michinel (2008) evalúan el perfil de egreso de licenciados en educación física en Venezuela a partir del trabajo de Licenciatura, usando la metodología de análisis de texto, encontrando que es una herramienta adecuada para tal acción al mostrar rasgos del perfil.

Refiriéndose al mismo tema y sin menospreciar las formaciones anteriores o enfocadas en las bases de la medicina, Otero (2007) comenta que el profesor de educación física debe conocer el ámbito de la motricidad en sus dimensiones, usando la observación y lo que esté a su alcance para la descripción de los comportamientos motores de los niños es decir que valora altamente que los maestros sean conocedores de la Praxiología motriz para poder presentar ambientes en la lógica de la socio motricidad.

Aunado a lo anterior Díaz del Cueto (2013) hace una revisión de las competencias generales y específicas de los futuros educadores físicos considerando varios aspectos relevantes en el proceso, pero resalta como necesario el conocimiento didáctico.

Como puede notarse la diversidad en educación física complejiza el planteamiento del perfil en el diseño curricular concreto de que se trate. Si se tiene en cuenta que el perfil debe expresar conocimientos, habilidades y valores, o competencias, la elección del perfil y sobre todo saber cuál es la pertinencia que dicha formación debería cubrir, justifica que se estudie la calidad de la formación durante la carrera, y la calidad de los egresados, por lo que resulta de gran interés asumir las concepciones de la evaluación continua del currículo, tanto en su acepción ideal en forma de plan de estudio de

documento normativo, como en términos de lo que hacen maestros y alumnos durante la formación y una vez egresados.

1.5 Problemas teóricos y metodológicos de la evaluación del currículo

1.5.1 Definiciones y concepciones generales sobre evaluación

La evaluación es un tema complejo al tener diversos usos y definiciones además de su evolución conforme los modelos educativos cambian; en el sistema educativo regularmente se considera al alumno como el principal punto de referencia de dicha actividad por lo que se define como una acción integradora de los elementos educativos, donde se valora de la forma más cercana a lo real el aprendizaje del alumno, la forma como se crean los ambientes de aprendizaje para poder llegar a una toma de decisiones (ITSM, 2005).

Cuando se habla de evaluación se piensa en resultados de los educandos, pero a partir de los cambios ahora es posible considerar en la evaluación avances personales, colectivos, como objeto de evaluación puede ser el alumno y la propia intervención docente; esta característica del proceso evaluativo muchas de las veces hace ver a la evaluación de formas diversas y hasta confusas (Zabala, 2006).

Por lo anterior la evaluación debe ser en sí misma una actividad de aprendizaje y formación, reuniendo las características proporcionando información a los interesados sobre los saberes adquiridos y como mejorar. Esto sin olvidar lo dicho por Brown y Pickford (2013) al considerar a la evaluación como un proceso común en nivel superior aún entre países, pero con la característica de mostrar la cultura y valores que se hacen presentes en el proceso de cada país. La evaluación siempre ha sido un elemento inherente del proceso de aprendizaje, por lo tanto nace desde épocas antiguas. En la actualidad existen diversos autores que proponen un concepto de evaluación, los cuales son los siguientes:

Para García (2008), la evaluación no solo es un momento de revisar los logros, sino también debe ser considerado como un espacio de aprendizaje, debe dar

fe al estudiante de su nivel de desempeño y hacer uso de diversos instrumentos para su aplicación.

En estas definiciones los autores coinciden en que la evaluación es un proceso a través del cual analizan la información real de lo evaluado y así poder emitir un juicio en el cual se tomen decisiones sobre el nuevo rumbo que se va a tomar, referente a la educación en este caso.

Otros conceptos más específicos de evaluación son los de la evaluación auténtica; Ruiz y Saorín (2014), presentan como característica de esta evaluación, el enfoque hacia el aprendizaje del alumno y justifican su aparición como parte de propuesta a erradicar lo tradicional cubriendo necesidades actuales.

Esta evaluación sugiere que se comprendan actividades evaluadoras cercanas a contextos reales de los alumnos, donde ellos encuentren una utilidad para relacionar el nuevo aprendizaje con algún problema o situación de la que ellos puedan resolver a través de él. Esto no se refiere solamente a saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela sino a mostrar habilidades en la solución de problemas en diversidad de escenarios; de forma constante el actor podrá revalorar y replantear sus respuestas de manera reflexiva; propuesta acorde al modelo educativo por competencias (Díaz-Barriga y Barroso-Bravo, 2014).

El concepto de evaluación por competencias según Tobón (2006; 2013), es el proceso mediante el cual se plantean estándares o metas y en base a un cúmulo de evidencias presentadas por alumno o recopiladas por docente, se infiere sobre ello para poder obtener información que ayude a replanteamientos en busca de una mejora en el proceso.

Tejada y Ruiz (2016) describen lo complejo de evaluar las competencias a partir del cambio de modelo en la educación y depende de la forma como se defina al objeto de evaluación es como puede permitir realizar una valoración.

Definiciones de evaluación enfocadas a la enseñanza aprendizaje son diversas por ser un elemento necesario, por lo que Zabala (2006) considera que el objeto a evaluar no solo es el alumno, sino el proceso de aprendizaje y también la

propia intervención del profesor y así brindar información de todo el proceso y no solo de algunos factores.

Estos conceptos son los que actualmente se tratan de utilizar, ya que esta orientación de la evaluación está totalmente relacionada y creada en base al enfoque pedagógico actual, que es la educación por competencias.

No cabe duda de que lo que se busca con la evaluación de estos últimos autores que son las orientaciones que muchos profesionales siguen hoy en día, es que se preste y se dé más interés al proceso por el cual el alumno aprende, para así encontrar la mejor manera de guiarlo hacia el aprendizaje significativo.

1.5.2 Evaluación interna y externa: los organismos evaluadores y formas de evaluación aplicables a los diferentes actores: institución profesores y alumnos.

La evaluación para Alfonso (2010) es uno de los problemas más irresueltos en el currículo escolar y un proceso en constante cambio y renovación para enfrentar una formación con pertinencia social. La concepción evaluativa ha transitado del conductismo como sistema solo centrado en los resultados de un solo acotar a una concepción más amplia y compleja en las que intervienen todos los actores s del proceso: maestros alumnos y también el contexto pues la presencia de órganos evaluadores que efectúan la evaluación externa de la calidad y pertinencia de la formación ha de tenerse en cuenta.

En México existen organizaciones que tienen como tarea vigilar el proceso de evaluación. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) fue creado por Decreto Presidencial el 8 de agosto de 2002, como un organismo público descentralizado de carácter técnico para apoyar la función de evaluación del Sistema Educativo Nacional, por lo que ha ofrecido a las autoridades educativas federal y locales, así como a la sociedad mexicana, información y conocimiento para apoyar la toma de decisiones que contribuyan a mejorar la calidad educativa (PND, 2013).

Adicionalmente, el fortalecimiento de una cultura de evaluación ha permitido que la sociedad mexicana exija una educación de calidad, ya que cuenta con

más y mejores elementos para juzgar el estado de la educación. Sin embargo, quedan retos por atender, por ejemplo la falta de definición sobre cómo se deben complementar los diferentes instrumentos de evaluación, además del uso adecuado de la información estadística generada para el diseño de políticas educativas.

En febrero de 2013, por iniciativa del Poder Ejecutivo, el Constituyente Permanente aprobó una reforma constitucional que otorga personalidad jurídica y patrimonio propio al INEE. Lo anterior con el fin de hacer del instituto una entidad autónoma y así fortalecer su acción en todo el sistema educativo, es aquí donde se justifican las acciones que se orienten a evaluar cualquier elemento o actor en la educación mexicana.

En las escuelas normales del país hablando de educación física desde 2009 hasta el año 2013 se aplicó de manera constante dos tipos de exámenes nacionales; el examen intermedio de conocimientos (EXI) y el examen general de conocimientos (EGC), el primero de ellos a los alumnos que cursaban el sexto semestre y el EGC a alumnos que se ubicaban el octavo semestre.

El objetivo fue conocer el nivel de logro alcanzado por los estudiantes de la licenciatura en educación física con respecto a algunos conocimientos y habilidades plasmadas en el perfil de egreso del plan de estudios; los resultados proporcionaba información a docentes, autoridades educativas del estado y federación, directivos de normales y sustentantes.

Otra de las funciones de los exámenes es el parámetro confiable que se establecía entre grupos, normales y estados; así mismo la información permitió a los estudiantes orientar estudios según sus debilidades; revisando los programas de estudio con su aplicación ofertando actualización docente.

Al interior de las escuelas normales los resultados orientaban sobre la ubicación que se daba a los estudiantes normalistas en el programa de fortalecimiento docente, este programa se aplicaba previo a la presentación del examen de oposición.

El examen era elaborado con el fin de asegurar la validez, objetividad, transparencia y confiabilidad del proceso de evaluación, la SEP decidió contar

con la asesoría técnica del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), que es una institución especializada y con probada experiencia en la elaboración de instrumentos de evaluación educativa. Para el diseño y elaboración del este examen, la SEP y el CENEVAL constituyeron, de manera conjunta, un consejo técnico integrado por docentes de diversas escuelas normales del país, especialistas externos en formación de docentes y representantes de la SEP. Este órgano colegiado definió las políticas generales en cuanto al contenido y la estructura, así como los complementos del examen (cuestionario de contexto y guía para el sustentante; SEP, 2013).

La búsqueda de la calidad es una constante en las instituciones educativas y la labor docente es un medio para conseguir dicha calidad; esto a pesar de que existen diversos factores que la afectan, de ahí que plantear una evaluación de ello implica diversas posturas; Berro, Pastor, Solanas, Sallares y Martín (2011) mencionan que una evaluación docente de nivel superior debe basarse en indicadores indirectos, además proponen cinco indicadores: valoración personal sobre propia actividad, planificación docente, opinión de responsables académicos, opinión del alumnado y desarrollo de la actividad profesional.

La actividad docente es de por sí compleja por lo que medir la calidad debe considerar factores como claridad expositiva, la organización, la motivación y retroalimentación, además la evaluación del servicio docente se hace de manera más habitual y busca medir el grado de satisfacción del alumnado e incrementar la mejora del proceso de enseñanza (Bol, Manzanares y Mateos, 2013).

González (2003) revisa los aspectos a evaluar en diferentes autores, entre ellos a Jornet (1991) quien maneja tres enfoques de la evaluación en el nivel superior; uno es el institucional el cual se interesa por la calidad educativa, mide de manera global servicios, programas y profesores. El siguiente enfoque se refiere a los programas donde se revisan las evaluaciones realizadas en la docencia, integradas en un contexto global. Y por último el enfoque centrado en los profesores, su función es evaluar la labor docente orientada a la mejora profesional o la rendición de cuentas.

Bajo la misma visión global aparecen recomendaciones a tomar en cuenta como: clarificar los propósitos de la evaluación, utilizar un modelo comprensivo sobre las funciones y tareas, adjuntar los modelos a las condiciones personales y profesionales, contextualizar la evaluación a las metas y programas de la institución, utilizar múltiples y diversos procedimientos para recoger información y orientar los procedimientos hacia la mejora de la práctica educativa.

También Tejedor (2003) citado por González (2003) hace alusión a cinco factores para crear un sistema de evaluación docente; estableciendo objetivos mutuamente beneficiosos, enfatización de comunidad sistemática, creación de clima favorecedor de evaluación, garantía en la aplicación técnica del sistema evaluativo y uso de múltiples fuentes de datos.

Elizalde y Reyes (2008) recomiendan que se debe tener claridad respecto al tipo de institución, cantidad de docentes, viabilidad política, infraestructura de la institución y un análisis del contexto permite valorar la pertinencia con ventajas e inconvenientes.

Por otra parte González (2003) considera cuatro etapas en el sistema de evaluación del profesorado; ideación, de desarrollo, de implementación y la etapa meta evaluativa. El mismo autor hace alusión a ciertas debilidades en la evaluación en instituciones de nivel superior, considerando entre ellas la falta de información sobre instrumentos de evaluación válidos y confiables. En igual sentido González (2005) cita a Rodríguez y Gutiérrez (2003) para aludir a que los indicadores están claramente definidos, pero no tanto la metodología y los instrumentos a utilizar.

Tejedor (2003) encuentra que existen dificultades en el proceso por falta de instrumentos que se adapten a los contextos específicos y sean aceptados por la por la comunidad académica y social, también encuentra inconsistencias en las prácticas evaluativas.

El desempeño docente se valora o se concibe a partir de la práctica que se realiza en el aula, esto a pesar de acciones que suceden antes de la enseñanza, entre ellas la planeación; para Zabala (2006), existen varios elementos inhibidores o facilitadores de la intervención educativa como la estructura institucional,

posibilidades reales del docente, condiciones físicas y elementos con carácter mas personal como los valores, hábitos pedagógicos e ideología.

Giné, Parcerisa, Llena, París y Quinquer (2007), comentan sobre el tema de práctica educativa, aludiendo a la planeación, diseño, pretensiones y el por donde, como factores integradores y propensos a mejorarse dependiendo del momento del proceso enseñanza aprendizaje.

Gómez (2002) considera prioritario que todo docente en función de su práctica debe preparar cada intervención didáctica por la importancia de realizar una planeacion, esto implica que el profesor debe dominar los temas o contenidos del proceso enseñanza aprendizaje, mismas que deben tener una secuencia progresiva.

El mismo autor menciona que la planeación debe considerar difernetes aspectos de los alumnos y su contexto en relación al proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que debe sustentarse sobre lo siguiente:

- Aquello que saben los alumnos en relación a los temas que se desean abordar, intereses, motivaciones y necesidades.
- Los recursos materiales con los cuales la escuela cuenta para el logro de los objetivos.
- Los conocimientos que el propio docente tiene sobre los temas o contenidos, tanto de forma teórica como práctica.

En la actualidad el docente debe proporcionar a sus alumnos aprendizaje significativo y funcional de acuerdo al contexto, donde ya en comparación a enfoques anteriores el maestro tenía un papel protagónico pues era quien decidía que enseñar y quizza no era aplicable de acuerdo a las necesidades de los alumnos.

Las tareas elegidas para su consecución deben tener en la planeación un sustento a base de objetivos, contenidos, actividades, estrategias y evaluación.

Como se habrá podido apreciar del recorrido teórico conceptual y referencial efectuado, incursionamos en una dialéctica de lo general y lo particular que permite no solo la revisión de estado del arte del objeto de estudio seleccionado, sino un abordaje sistémico del fenómeno de la formación profesional desde un enfoque curricular. Así, asumimos la visión del currículo como hecho cultural y complejo, sujeto a múltiples aproximaciones por lo que, han de estudiarse los problemas vinculados a los diversos niveles de concreción del currículo: ideal y real o vivido en el que tan importante lugar ocupan el currículo oculto que es desde el cual terminan por trabajar los profesores, independientemente de los programas oficiales; por ello es interesante también, y ha sido una importante revisión efectuada, que hayamos incursionado en la naturaleza misma del acto evaluativo.

La evaluación puede ser interna y externa y se desarrolla también en diferentes niveles de concreción del currículo, que discurren desde el nivel micro curricular: lo que realmente sucede en las aulas, hasta el meso curricular, relacionado con el proyecto de toda la institución. Ambos niveles se derivan del nivel macro curricular que se refiere a los objetivos educativos de largo alcance, planeados en todo proyecto educativo y devenidos del proyecto social de la nación en su conjunto.

Resulta trascendente comprender que la evaluación es el elemento más dinámico de los componentes del currículo ya que nos permite la retroalimentación continua de los procesos, para ir apreciando diferentes aspectos de la formación, siempre bajo la guía aportada por el perfil de egreso, que en un plan de estudio es el elemento modelador y orientador, para la toma de decisiones en cuanto a la formación y al trabajo de los diversos actores involucrados: profesores, directivos, alumnos y empleadores porque, precisa recordarse que el fin último de la formación es la pertinencia, relacionada con la utilidad y trascendencia de los saberes adquiridos.

Capítulo 2: Proceso de investigación: enfoques epistemológicos y metodológicos.

El capítulo tiene la finalidad de explicar la perspectiva epistemológica y metodológica adoptada. Así en él se describen estas perspectivas, para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio del proceso. También se explican los métodos empleados y los procedimientos pertinentes, la población participante, así como los instrumentos que se utilizaron para la recopilación de datos y el tipo de procesamiento efectuado, a partir de los dos grandes diseños: bibliográfico y de campo utilizados en el curso de la conducta investigativa.

2.1 Tipo de estudio y de diseño

El enfoque que se utilizó para el diseño del estudio, así como para establecer las bases metodológicas que rigieron la investigación fue el mixto. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), existen tres tipos de enfoques en la investigación: cuantitativo, cualitativo o mixto, los cuales emplean procesos cuidadosos y sistemáticos en su esfuerzo por generar conocimientos. Ivankova et al. (2006) lo define como procedimiento para recoger, analizar y/o integrar datos cuantitativos y cualitativos en alguna fase del proceso de investigación en un mismo estudio, con el propósito de ganar un mayor entendimiento del problema de investigación.

El diseño mixto permite aprovechar las herramientas del enfoque cuantitativo y el cualitativo en torno a la recogida de datos y ello posibilita tener un panorama más amplio del objeto de estudio. El enfoque mixto en el proceso reúne y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder un planteamiento del problema, mezclando la lógica inductiva y la lógica deductiva (Angera, Camerino, Castañer y Sánchez-Algarra, 2014; Creswell, 2011).

En el caso de la presente investigación el diseño mixto nos permite una mejor aprehensión del cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso

durante la ruta de formación de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, al asumir también la perspectiva ideográfica y contextualizadora propia de los enfoques cualitativos que otorgan relevancia al ambiente en que se inserta el objeto de estudio.

En tal sentido es un enfoque mixto no solo por combinar lo cuantitativo y lo cualitativo como formas de recogida de datos, sino también por combinar el diseño bibliográfico y el de campo. Ambos enfoques cuentan con diferencias como se expondrá a continuación:

El enfoque cuantitativo se destaca por ser secuencial y probatorio, trata de probar estadísticamente una hipótesis, en base a la medición de los datos obtenidos a través de los diversos instrumentos, los analiza mediante métodos estadísticos minimizando el error posible. En este caso la investigación sigue un proceso; se pretende que los resultados se puedan generalizar; su meta principal es la construcción y generación de teorías que explican y predicen; se busca la validez y la confiabilidad; además de apoyarse en un razonamiento deductivo (Creswell, 2011; Hernández, 2010).

El enfoque cualitativo no sigue un proceso claro y definido, es decir permite desarrollar preguntas o hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos es muy flexible debido a que se puede regresar una y otra vez a etapas previas a medida que se avanza. Este enfoque evalúa el desarrollo natural del fenómeno social y de acuerdo a la interpretación del investigador. El método cualitativo es el diseño de la investigación flexible (Steve, 1987) a la medida que se describan los datos obtenidos a través de las observaciones realizadas y se dé significados a las situaciones, este proceso podría involucrar aspectos que quizá no se consideraron antes, pero que posiblemente van surgiendo en el curso de la investigación (Martínez Miguelez, 2008; Stake, 1999).

En la mayoría de estos estudios no se prueban hipótesis, sino que se ofrecen respuestas a las preguntas de investigación; no se apoya en métodos de recolección de datos estandarizados y predeterminados, ni hace medición numérica, ni tratamiento estadístico de los datos. Los métodos cualitativos

poseen un conjunto de técnicas que buscan describir, decodificar y traducir el significado de las situaciones observables. No se centra en las frecuencias de los fenómenos que ocurren en determinados eventos o en el mundo social, más bien utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Baptista y Fernández, 2010; Hernández, 2010). Usa principalmente la observación, entrevista y revisión de documentos, produce datos descriptivos (Valenzuela, 2012) para detallar situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones.

El enfoque cualitativo deriva de la filosofía constructivista y fenomenológica. Así el investigador cualitativo estará interesado en cómo los sujetos construyen los imaginarios de su mundo, atribuyéndoles significados a sus experiencias por lo que a través del trabajo de campo se logrará construir una teoría desde las observaciones realizadas (González-Rey, 2006; Valenzuela, 2012).

Este enfoque permite dar profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas que se vivenciaron en las distintas situaciones que se le plantearon al participante por lo que se mencionó en el desarrollo de conceptos de lo que a simple vista no se ve y lo que un número no puede definir, aquello que le proporciona al investigador los elementos necesarios para comprender las realidades subyacentes, partiendo del fundamento que la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, aquella que da razón plena de sus comportamientos y manifestaciones a los actos humanos. Por lo que con este enfoque se interpretará y definirá la forma en que se presenta una situación para determinar la acción de los miembros de un grupo (Alfonso, 2011; Anguera, 2011).

A pesar de existir diferencias muy claras entre ambos enfoques, cabe señalar que cuentan con fases similares y relacionadas entre sí, Hernández (2010) refiere que en ellas se observan y evalúan fenómenos, se establecen suposiciones, demuestran en qué grado las suposiciones o ideas tienen fundamento, revisan dichas suposiciones por medio del análisis y, finalmente,

proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las ideas o suposiciones de la investigación o generar nuevas ideas.

Precisa apuntarse que, no obstante la aspiración del positivismo en su modelo científico de corte hipotético deductivo y de carácter cuantitativo, de obtener la llamada neutralidad valorativa y un distanciamiento del investigador en torno al objeto que estudia, es preciso comprender que aún desde la perspectiva de la ciencia clásica, el conocimiento se entiende como una relación sujeto- objeto y entonces es imposible que no penetre de alguna manera el marco de referencia del investigador y la subjetividad en el proceso de construcción del conocimiento a tal punto que se plantea como una característica central de la nueva ciencia una postura hermenéutica (interpretativa) para cualquier modelo de ciencia (Alfonso, 2011; Gurdian, 2007; Martínez Miguelez, 2007).

En el caso de la presente investigación es un estudio no experimental transeccional, exploratorio, descriptivo.

Debido a la naturaleza del estudio y a las propias características del diseño mixto empleado no se manipularán las variables independientes, ni hay condiciones o estímulos a los que se expongan los participantes del estudio, más bien, se determinó por autoselección, ya que los sujetos pertenecen a un grupo determinado y claramente identificado, por lo que se consideró esta modalidad como transversal o transaccional ya que de acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista, (2010) el propósito de esta modalidad es descubrir variables y analizar la incidencia e interrelación en un momento específico.

Considerando lo anterior, en una importante etapa de resultados se realiza la descripción fenomenológica del contexto con matices histórico lógicos para que, enmarcando una perspectiva diacrónica se conozca la realidad del objeto que se estudia. Es por ello que se buscó estudiar el currículo de la licenciatura en Educación Física en su doble acepción ideal y real para lo cual se parte del concepto de Gimeno-Sacristán (2012) relacionado con que es currículo, todo lo potencialmente enseñable y posible de aprender y también nos basamos en

diferentes criterios de autores que enfocan los tipos de currículo: ideal, real, oculto (Kemmis, 1998; MacKernan, 1999; Stenhouse, 1984).

Para mayor claridad apreciémoslo de forma gráfica:

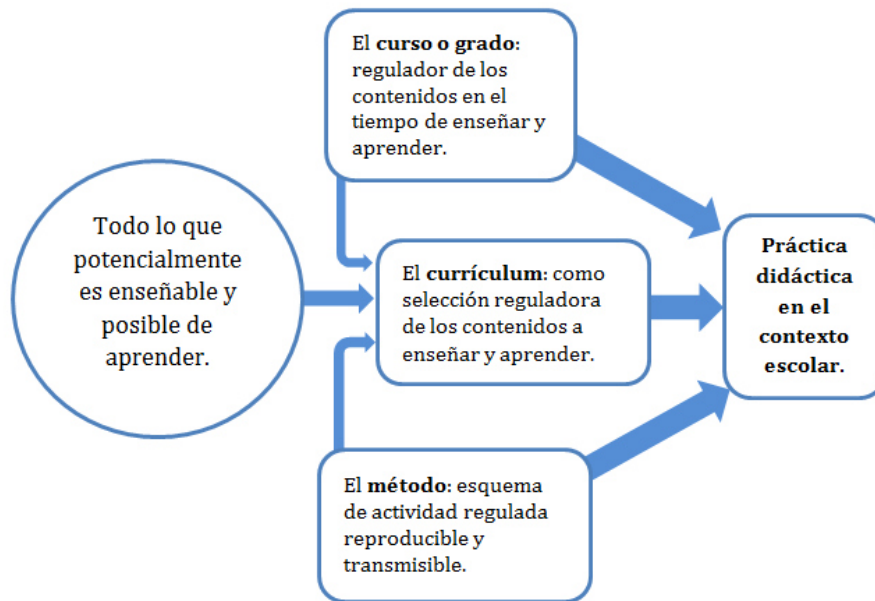


Figura 2. El poder regulador del currículo (Fuente: Gimeno-Sacristán, 2012, P.28).

El posicionamiento general es estudiar la ruta de formación en sus variantes oficiales e ideales en forma de documentos del plan de estudio y el currículo real apreciando el desempeño de los maestros y de los alumnos cursantes y egresados de la escuela normal estudiada, para terminar combinando todos esos enfoques documentales con los resultados de las pruebas de CENEVAL.

Asimismo con la investigación, se busca conocer y entender el proceso de participación de los diversos actores sociales: profesores y alumnos en la ruta de formación de la Licenciatura en Educación Física de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, mediado por los criterios de evaluación externa del desempeño de los estudiantes por parte de CENEVAL.

En este trabajo podemos apreciar al docente como investigador, ya que está en un escenario idóneo para generar situaciones acorde a lo que desea investigar, escenario en el que él es parte de las interacciones. Por ser parte del trabajo

docente en la escuela normal estudiada el investigador, autor de la tesis participó activamente interactuando de modo natural y no intrusivo, a partir de los criterios acuñados por Paolo Friere (1982) en su concepción de Pedagogía Liberadora, denominado: maestro investigador de su propia práctica. Es imposible evitar ser actor en el campo de investigación educativa ya que según Stake (1999) el mantener una distancia en el proceso interpretativo, rechazando el rol actuante del investigador equivale a arriesgarse y a cerrarse al peor tipo de subjetivismo.

2.2 Etapas de la investigación:

La investigación se dividió en tres etapas centrales que a continuación exponemos, a fin de que se posean más elementos para la comprensión de la conducta investigativa seguida.

Etapa 1: Diagnóstico preliminar

En esta etapa se desarrollaron dos acciones centrales:

- Caracterización del marco referencial legislativo y normativo y del ambiente educativo de la BENMAC.
- Comparación del perfil de egreso del plan de estudio 2002 y del 2011 de la Licenciatura en Educación Preescolar.

En esta etapa fue necesario realizar dos acciones:

- Análisis de parte de equipo de investigadores
- Análisis de grupo de docentes de la BENMAC

En esta etapa existe el predominio de un diseño bibliográfico

Etapa 2: Constatación del desempeño docente según la perspectiva de los alumnos cursantes.

Acciones de la etapa:

- Validación del instrumento de evaluación del desempeño docente creado por la Comisión de evaluación de la BENMAC.

- Aplicación del cuestionario de desempeño docente a los alumnos seleccionados.
- Análisis y discusión de los datos, a fin de relacionar el currículo ideal y el real, asumiendo que el desempeño docente impacta necesariamente en el cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso en cualquier carrera de que se trate.

Etapas que se corresponden con un diseño de campo.

Etapas 3: Constatación del cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso.

Efectuada mediante el análisis del trayecto formativo de los estudiantes de cuatro generaciones de la Normal y de los resultados de pruebas nacionales.

Se analizaron los resultados de las generaciones 2007-2011, 2008-2012, 2009-2013 y 2010-2014, en las siguientes pruebas nacionales:

- Examen intermedio de conocimientos de CENEVAL
- Examen general de conocimiento de CENEVAL
- Examen nacional de ingreso al Servicio docente.

Para esta etapa se usaron resultados de las pruebas de CENEVAL y datos estadísticos ya consolidados en los procesos administrativos y académicos de la escuela normal estudiada, a los cuales se tuvo acceso, previos permisos para efectuar la investigación.

A esta etapa correspondió un diseño de corte bibliográfico.

Una visión esquematizada de las diferentes etapas, ya expresadas puede apreciarse en la figura 3, que muestra la utilización de la idea nuclear del perfil de egreso, pero debemos apuntar que desde la perspectiva compleja asumida en el presente estudio, este perfil es necesario estudiarlo no solo en los documentos, sino en el desempeño de maestros y alumnos, como ha sido el caso. Apreciemos la siguiente figura que ilustra lo ya explicado.

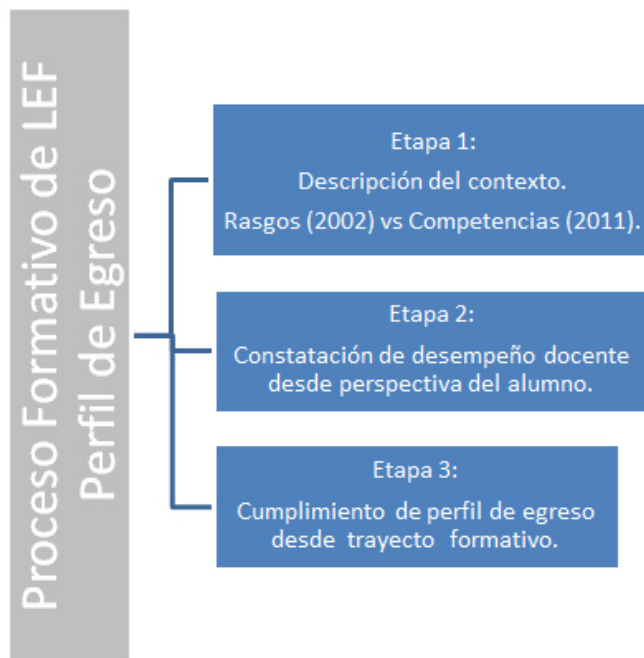


Figura 3. Proceso formativo del Licenciado en Educación Física y su perfil de egreso.

2.3 Población y muestra. Caso en estudio:

2.3.1 El contexto donde se desarrolla la investigación

La Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho (BENMAC) se encuentra ubicada en la capital de estado de Zacatecas, en calle Elías Amador 302, colonia Sierra de Álica. En el estado existen cinco normales ubicadas en municipios aledaños a la capital y la BENMAC es la única institución que oferta cinco licenciaturas: Educación Primaria, Preescolar, Educación Especial, Educación secundaria con especialidad en Telesecundaria y Educación Física. El edificio es considerado patrimonio cultural de la humanidad por su arquitectura, cuenta con tres niveles en los que se atiende a 490 estudiantes repartidos en las cinco licenciaturas.

El alumnado es atendido por 72 maestros, de los cuales algunos tienen estudios de doctorado, la gran mayoría maestría y el resto licenciatura; por lo

que es muy necesario incentivar el trabajo de formación en aras de cambiar los títulos de la formación inicial y garantizar los estándares de calidad para la acreditación de los centros de Educación Superior

La Licenciatura en Educación Física tiene una población de 94 estudiantes divididos en 4 grupos y atendidos por 11 maestros; de ellos tres aspirantes a maestría, siete con título de maestría y solo uno con estudios de nivel doctoral. De este equipo tres de los docentes tienen reconocimiento de perfil PRODEP, además de contar con un cuerpo académico en formación

2.3.2 Muestras seleccionadas en el estudio

Para el trabajo, análisis y seguimiento del estudio, se trabajó con seis muestras, entre estudiantes en su mayoría, docentes e investigadores; cada una de ellas brinda información sobre el comportamiento del perfil de egreso en los diversos currículos presentados, lo cual equivale a una valoración del currículo de la Licenciatura en Educación Física como perspectiva más integradora del estudio, que, tal y como se expresa en la investigación socio crítica y de carácter cualitativo, el diseño es emergente y en cascada y se va enriqueciendo a medida que se avanza en la conducta de investigación (Martínez-Miguel, 2006; 2008; Stake, 1999; Yin, 2003).

En la etapa uno, participan cuatro profesores-investigadores expertos en el área de la educación física y con una formación académica de nivel doctoral; en la segunda acción se eligió una muestra intencionada de 30 docente de la BENMAC (N=70) considerando los cinco programas educativos que la conforman (Tabla 1).

Tabla 1. *Docentes de las cinco licenciaturas de la BENMAC*

Licenciatura	Hombres	Mujeres	Muestra
Educación Física	10	3	13
Educación Especial	0	2	2
Educación Primaria	3	1	4
Educación Preescolar	0	6	6
Educación Telesecundaria	4	1	5
Total	17	13	30

En la segunda etapa de la investigación, correspondiente al diseño de campo, se trabajó con dos muestras, una correspondiente al proceso de validación del cuestionario de desempeño docente y otra, la tercera muestra fue la correspondiente a los alumnos seleccionados para la recopilación de datos sobre el desempeño de sus maestros como parte de la arista de estudiar el currículo real.

La segunda muestra de carácter piloto, se compuso de 36 estudiantes (26 hombres y 11 mujeres) inscritos en el programa de licenciatura de educación física en la BENMAC. Los participantes con una edad comprendida entre 18 y 26 años, fueron seleccionados de los cuatro grados que integran la licenciatura a través de una técnica no probabilística basada en la conveniencia. Esta muestra se seleccionó específicamente para una evaluación preliminar de la consistencia interna y externa del cuestionario así como su robustez a través de la prueba de test-retest.

Una vez validado el instrumento se invitó a todos los estudiantes de la licenciatura en Educación Física de la Escuela Normal, pero del total de 94 acudieron 75 alumnos, lo cual constituye la tercera muestra: 11 primer semestre, 17 de tercero, 25 de quinto semestre y 22 de séptimo semestre.

El total equivale a 415 encuestas de los cuatro grados que conforman la licenciatura en Educación Física de la BENMAC; en este proceso, cada alumno participante evalúa a siete docentes de los cursos que llevan por semestre, excepto los alumnos de séptimo semestre solo llevan dos cursos.

Se estableció un nivel de confianza de 95% y el error de muestreo del 3%. La muestra fue construida usando una técnica basada en la estratificación con afijación proporcional, siendo semestre y género los estratos. La siguiente tabla (2) muestra la frecuencia y porcentajes de los estudiantes con una mayor participación de los de 5º semestre (41.9%).

Tabla 2. *Frecuencia y porcentaje de los estudiantes por semestre*

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
1	77	18.6
3	120	28.9
5	174	41.9
7	44	10.6
Total	415	100

Profundizaremos un tanto más en las características del universo y la muestra, tal y como se aprecia la distribución por género en la tabla 3, con un 73.5% para mujeres y un 26.5% para hombres.

Tabla 3. *Frecuencia y porcentaje de los estudios por género.*

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
Hombres	110	26.5
Mujeres	305	73.5
Total	415	100

La tabla 4, muestra la participación de los estudiantes por edad, donde los de 20 años tienen un porcentaje de 32.3, seguidos de los de 19 con un 26.7% y con menor participación de 26 años (.7%).

Tabla 4. *Frecuencia y porcentaje de los estudiantes por edad*

Edad	Frecuencia	Porcentaje
18	15	3,6
19	50	12,0
20	134	32,3
21	111	26,7
22	71	17,1
23	17	4,1
25	14	3,4
26	3	,7
Total	415	100

Tabla 5. *Distribución de participantes por semestre y género*

Semestre	Género	N	Edad
Primero	Hombre	30	19.84 ± .688
	Mujer	47	19.32 ± 1.125
	Total	77	19.66 ± 1.242

Tercero	Hombre	43	20.20 ± 1.243
	Mujer	77	20.35 ± 1.222
	Total	120	20.27 ± 1.087
Quinto	Hombre	22	21.36 ± 1.255
	Mujer	152	21.40 ± 1.484
	Total	174	21.40 ± 1.454
Séptimo	Hombre	15	21.53 ± .743
	Mujer	29	21.79 ± .412
	Total	44	21.70 ± .553
Total	Hombre	110	20.47 ± 1.209
	Mujer	305	20.85 ± 1.529
	Total	415	20.75 ± 1.459

Correspondiente a la tercera etapa del estudio aparecen varias muestras que detallamos seguidamente:

La cuarta muestra estuvo integrada por 65 alumnos de la BENMAC distribuidos de la siguiente manera: 21 estudiantes (32%) de la generación 2011; 22 (34%) de la 2012; y 22 (34%) de la 2013. Todos ellos participaron en la aplicación del Examen General de Conocimientos (EGC). La información sobre esta muestra aparece en la siguiente tabla (6):

Tabla 6. *Muestra de estudiantes que aplicaron al EGC.*

Generación	Hombres	Mujeres	Muestra
2011	18	3	21
2012	14	8	22
2013	14	8	22
Total	46	19	65

Una quinta muestra la integran alumnos que presentaron el examen intermedio de conocimientos: 22 (34.5%) de la generación 2011, 22 (34.5%) del 2012 y 20 (31%) del 2013, conformando un grupo de 66 estudiantes.

Tabla 7. *Muestra de estudiantes que aplicaron al EXI.*

Generación	Hombres	Mujeres	Muestra
2011	14	8	22
2012	17	7	24
2013	16	4	20
Total	47	19	66

La sexta muestra es para el análisis del trayecto formativo, donde el total de estudiantes a los que se les dio seguimiento son 88: 20 de la generación 2007-2011, 22 de generación 2008-2012, 24 de 2009-2013 y 22 de 2010-2014.

Tabla 8. *Participación de estudiantes por generación.*

Generación	Muestra
2007-2011	20
2008-2012	22
2009-2013	24
2010-2014	22
Total	88

2.4 Métodos, técnicas e instrumentos

2.4.1 Métodos y técnicas

Para realizar el estudio en sus diferentes etapas, los métodos empleados fueron los siguientes:

- Observación sistémica: En versión de observación documental y observación directa y participante.
- Revisión documental.
- Análisis de contenido.
- Encuesta de desempeño docente.
- Método histórico lógico.
- Método comparativo constante

La observación de corte etnográfico se empleó para la caracterización del ambiente educativo y para, desde una perspectiva participante, interpretar debidamente los datos obtenidos.

Según Valenzuela y Flores (2012) el investigador es el principal instrumento de investigación para la observación, una ventaja es la experiencia con los informantes de primera mano, así como el registro de eventos en el grupo en el momento preciso en el que suceden las situaciones significativas.

La observación busca conocer características de ciertos comportamientos de los participantes, haciéndose el investigador un testigo inmediato de ellos en su contexto (Giroux y Tremblay, 2004; Martínez Miguelez, 2008), por lo que el investigador requiere adentrarse en las situaciones a estudiar, y estar atento a cada uno de los detalles y sucesos. Tal fue el caso de la presente investigación donde se precisó una acuciosa observación del ambiente educativo, para planear las distintas formas de colección de los datos, buscando los acuerdos correspondientes y cuidando desde una perspectiva participante que fluyeran las distintas etapas del proceso investigativo con sus aceptaciones correspondientes.

La encuesta concreta la metodología aplicada de tipo descriptivo, al ser un método que permite describir sistemáticamente hechos y características de la población de forma objetiva y comprobable (López-Barajas y Carrascosa, 2005)

y es considerada el método clásico de la investigación cuantitativa, se plasma este método en un cuestionario como instrumento para recuperar la información.

El método histórico lógico permitió valorar de modo global, el trabajo de las normales en su devenir histórico, hasta posicionarlo en el presente, posibilitando una mejor comprensión del objeto de estudio, también denominada aproximación genética.

Método comparativo constante: De corte fenomenológico descriptivo, tendiente a caracterizar los ambientes educativos desde el cruce de diferentes categorías y datos. Este método es distintivo del proceder de diseño mixto adoptado en el presente estudio y se ha aplicado para orientar las generalizaciones y conclusiones, ya que este consiste en contrastar segmentos de datos con otros, a fin de determinar similitudes y diferencias (Valenzuela y Flores, 2012). Sin embargo, precisa apuntarse que en sucesivos estudios debe incrementarse el empleo de la llamada perspectiva del actor, propia de los enfoques cualitativos con un mayor número de técnicas proyectivas tales como grupos focales, composiciones y completamiento de frases que por su carácter abierto y no estandarizado permiten mejores aproximaciones a los imaginarios de los actores sociales.

Se usaron técnicas y procedimientos analíticos sintéticos para enfocar el tratamiento de los datos y el análisis de contenido o de discurso, recurso esencial del diseño de corte bibliográfico que con tanto relieve se trabaja en el presente estudio.

Se trabajó, como ya se apuntó, con un diseño bibliográfico porque los dos planes de estudio, 2002 y 2011 fueron sometidos a análisis de contenido o de discurso desde la revisión documental, siguiendo lo propuesto por Krippendorff (1980) citado por Loparco y Michinel (2008) y el proceder central del análisis de contenido, relacionado con la construcción de categorías de análisis inferidas inductivamente del propio discurso de los planes de estudio.

Los datos de la encuesta se valoraron también desde el punto de vista de metodologías descriptivas de corte cuantitativo, toda vez que se concibe como

una forma que permite describir sistemáticamente hechos y características de la población de forma objetiva y comprobable (López-Barajas y Carrascosa, 2005).

Los datos obtenidos a partir de la aplicación de métodos y técnicas procedieron esencialmente de fuentes documentales y de los profesores participantes en el proceso de formación en la escuela normal estudiada.

Fueron fuentes documentales importantes para concretar el método de revisión documental y el análisis de contenido los siguientes:

- Plan de estudio 2002
- Plan de estudio 2011.
- Documentos estadísticos de resultados de la trayectoria formativa de los estudiantes.
- Documentos con resultados de las pruebas de CENEVAL

2.5 Instrumentos

A partir de la complejidad del proceso y lo amplio del tema en estudio, ha sido necesario utilizar información de dos instrumentos, uno enfocado a la etapa dos, donde se hace presente el currículo real y otro para análisis del trayecto formativo o currículo oficial que se suele manejar en teoría como currículo ideal .

2.5.1 Instrumento para evaluación docente.

La encuesta de desempeño docente es un cuestionario creado por la comisión de evaluación de la BENMAC, validado con una escala de respuesta de tipo Likert con valores en el rango de 1 (total de acuerdo) y 6 (total desacuerdo).

El mencionado instrumento está compuesto por 42 ítems, los cuales tienen siete dimensiones:

- Planeación; en esta dimensión se tiene como indicador la habilidad y esfuerzo del profesor, donde es posible valorar acciones pedagógicas enfocadas al aprendizaje del alumnado y consecución del perfil de egreso.
- Dominio de contenidos; el indicador de esta dimensión esta relacionado con el manejo y dominio de contenidos.

- Habilidades y estrategias didácticas; tiene como indicador la efectividad del profesor para promover aprendizajes o competencias, por lo tanto el uso de estrategias y creación de ambientes de aprendizaje privan en esta dimensión.
- Atención a la diversidad; su indicador es la habilidad del profesor para reconocer y atender las necesidades de los alumnos.
- Evaluación, el indicador es la valoración del aprendizaje.
- Habilidades sociales, esta dimensión tiene como indicador la actitud y cumplimiento de los deberes en las actividades escolares.
- Identidad institucional, esta última dimensión considera a la identificación con la institución como indicador.

Dicha encuesta está compuesta por un primer apartado que hace referencia a los datos de identificación del estudiante (género, edad y semestre), los cuales se detallan en la tabla (9).

Tabla 9. *Contenido de la encuesta de desempeño docente.*

No.	Factor (ítems)	Indicador	Preguntas
1	La planeación (7)	La habilidad y esfuerzo del profesor	Presentó los propósitos del curso
2	Dominio de Contenidos (5)	Conocimiento y Manejo de contenidos	Clarificó la información.
3	Habilidades y estrategias didácticas (11)	Efectividad del profesor para promover aprendizajes y/o competencias	Utilizó información relevante
4	Atención a la diversidad (5)	Habilidad del profesor para reconocer y atender las necesidades de los alumnos	Respeto los ritmos de aprendizaje.
5	Evaluación (5)	Valoración del aprendizaje	Utilizó un criterio formativo en la evaluación
6	Habilidades sociales (4)	Actitud y cumplimiento de sus deberes	Dio importancia a su curso.
7	Identidad institucional (5)	Identificación con la institución	Participó en proyectos institucionales.
Total			42

2.5.2 Instrumentos de CENEVAL.

Los instrumentos considerados en la última etapa son cuestionarios para evaluar el nivel de logro del perfil de egreso y se denominan Examen Intermedio de Conocimientos (EXI) y Examen General de Conocimientos (EGC), que la SEP y el CENEVAL decidieron diseñar con la colaboración de docentes de diversas escuelas normales del país, elegidos por su reconocida trayectoria académica al interior de sus instituciones. El proceso fue vigilado y orientado por funcionarios de DGESEPE.

Con el fin de asegurar la validez, objetividad, transparencia y confiabilidad del proceso de evaluación, la SEP decidió contar con la asesoría técnica del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (CENEVAL), que es una institución especializada y con comprobada experiencia en la elaboración de instrumentos de evaluación educativa. El órgano colegiado constituido definió las políticas generales en cuanto al contenido y estructura, así como los complementos del examen.

Entre las características técnicas de los exámenes aludidos se puede afirmar que el diseño y la elaboración de la prueba se basan en un perfil referencial definido por el consejo técnico, en el que se ponderan los conocimientos y habilidades esenciales establecidos en el Plan y programas de estudio de las licenciaturas en Educación. Cada examen mide el dominio que los sustentantes tienen de los contenidos y habilidades, en términos de su capacidad de identificar, comprender y aplicar y resolver problemas.

Es un examen (DGESEPE, 2004) en el cual podemos pormenorizar las siguientes características:

- Es objetivo porque cuenta con criterios de calificación unívocos y precisos
- Es estandarizado porque posee reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación.
- Es de opción múltiple al estar estructurado con diversas opciones de respuesta, y de las cuales sólo una es correcta.

- Es de diagnóstico porque aporta elementos para valorar los aprendizajes de los sustentantes.
- Es de bajo impacto ya que su resultado no determina la trayectoria académica, ni laboral del sustentante.

El instrumento cuenta de 200 ítems los cuales constituyen una muestra representativa del universo de medición, definido a partir del referencial del examen. Compuesto por los factores que se aprecian en la tabla siguiente (10):

Tabla 10. *Composición del Examen EGC y EXI.*

Factores	Ítems
Habilidades Intelectuales	40
Contenidos de Enseñanza	56
Competencias Didácticas	60
Identidad Profesional	20
Percepción y respuesta al entorno de la escuela	24
Total	200

2.6 Procedimiento

En cuanto al proceder del análisis de contenido se reconocen diversas secuencias de pasos aunque es relevante el criterio que divide los análisis de contenido en las siguientes cinco grandes fases:

- Pre análisis
- Formación del sistema categorial
- Codificación
- Análisis e interpretación
- Presentación del informe (Alfonso, 2010; Gurdian, 2007)

El análisis de contenido se realizó en dos etapas diferenciadas. En la primera se efectuó desde la revisión documental por parte de los profesores-investigadores, para lo cual en una tabla de doble cuadro se integraron los cinco rasgos del perfil de egreso del plan 2002 y las competencias del plan 2011 en la búsqueda de similitudes y diferencias; tal y como aparece en el Anexo (1), en seguida se unen con líneas la competencia con el rasgo que presenta similitud en el texto Anexo (2) y se procedió a contar cuantas veces

hay similitudes entre cada rasgo y competencia, sumando totales de forma vertical y horizontal para construir tablas de frecuencias.

En la segunda etapa se les entrega a los profesores seleccionados (N=30) los perfiles de egreso de los programas 2002 y 2011 a fin de continuar valorando similitudes y diferencias, pero esta vez se les ofrecieron explicaciones más pormenorizadas, para efectuar los análisis a partir de una lectura global y analítica de ambos perfiles de egreso; así como el cuadro para registrar cantidades, así se les recomendaba realizar la lectura de ambos programas al mismo tiempo, de forma que pudieran ubicar las similitudes, de ahí podrían hacer el registro en un cuadro sugerido usado antes por el equipo de investigadores o de manera individual, donde ellos sintieran mayor comodidad. Al final sumaban la cantidad de contenidos repetidos de un programa a otro.

Después de ambas lecturas se identifican similitudes y se procede a ubicar categorías entre cada párrafo de texto, tanto de las competencias del programa 2011, como en los rasgos del programa 2002. Para poder llegar a construir un grupo de subcategorías y así agruparlas todas, se analizó la frecuencia con la que cada categoría se repite en los textos.

Al finalizar cada semestre se aplica la encuesta a los alumnos en un horario establecido para cada licenciatura y propuesto por el centro de cómputo de la institución; pasan por grupo a realizar la encuesta, evaluando a cada docente que en ese semestre les impartió clase. Las respuestas fueron a una base de datos, para posteriormente realizar el análisis e interpretación.

Después de obtener el consentimiento para la aplicación por parte de las autoridades educativas, la encuesta se trabajó de manera informatizada en la sala de cómputo de la BENMAC por personal capacitado en su administración. Se les informó a los estudiantes que al participar lo hacían de manera voluntaria y anónima.

La aplicación tuvo lugar en dos momentos con tres semanas de distancia entre la primera y segunda toma, de cara a la evaluación de la validez externa del instrumento.

La encuesta no permitía poner nombre del alumno, pero se asignó un código de identificación único que permitió identificar a los estudiantes en primera y segunda toma.

Para iniciar la evaluación se identificó el nombre del curso y se dieron instrucciones generales para no interferir en las respuestas.

En grupos de 10 alumnos pasaron a responder a diferente hora, de modo que no intervinieran docentes, buscando confidencialidad y transparencia en las respuestas, coincidiendo con el procedimiento empleado por Fernández, Rio y Fernández (2007); Elizalde y Reyes (2008).

Procedimiento similar se siguió durante la segunda fase del estudio donde los participantes de la segunda muestra se reunieron en la sala de cómputo de la BENMAC el fin de llenar electrónicamente el cuestionario sobre percepción docente.

Las respuestas fueron a una base de datos para posteriormente efectuar el análisis e interpretación de los datos.

Se tuvo la autorización por medio de oficio al director de la BENMAC para poder hacer uso de los resultados de los exámenes; se seleccionan las generaciones de manera que se ubicaran tres de ellas en ambos exámenes para poder dar seguimiento con la base de datos de la institución.

Para la aplicación de cada examen, el procedimiento corresponde a las normas de CENEVAL; el examen se aplica en las mismas fechas y en el mismo horario en todo el país; en un mismo día se cuenta con dos sesiones para responder el con una hora de descanso entre un examen y otro.

Las recomendaciones previas para la realización de los exámenes fueron las siguientes:

- Ubicar el lugar del examen con anticipación
- Llegar 30 minutos antes
- Presentar identificación oficial con fotografía.

2.7 Análisis de datos

2.7.1 Análisis de Validación de encuesta.

La validez se midió a través de diferentes técnicas y análisis. Para confirmar la fiabilidad del instrumento, se llevaron a cabo análisis de Alfa de Cronbach. La validez factorial fue evaluada por medio de análisis factorial de componentes principales con rotación Oblimin.

Sucesivamente se desarrolló un análisis test-retest por medio de coeficiente de correlación intraclase, que representa un indicador de homogeneidad de cada participante en las dos sesiones de medición. Esto para confirmar la repetibilidad del instrumento y su robustez en el tiempo. Todos los análisis fueron llevados a cabo a través de paquete estadístico SPSS 21.0. Anexo (4).

En la segunda etapa del estudio, los datos de la segunda muestra fueron analizados por medio del paquete estadístico AMOS 22.0. Se corrieron análisis de ajuste de modelo, usando el método *máximum likelihood*.

Para el análisis de los datos se empleó el paquete estadístico SPSS (versión 21); realizándose análisis descriptivo en cada uno de los grupos encuestados, determinando cuál fue el de mayor aporte. En seguida se hizo la prueba de homogeneidad entre grupos; así mismo se sacaron los resultados de la prueba F y al final se realizó la comparación intra-grupos *Tamanhe post-hoc test*.

2.7.2 Análisis de datos de aplicación de encuesta

Los estudios donde se aplica instrumento a más de dos grupos como es el caso de este estudio (4 grupos), requieren un análisis ANOVA para encontrar diferencia significativa entre los grupos como lo hace Cerezo (2009); Picos y Pastor (2013); González y Hernández (2006); Alcalá, Fonseca y Pueyo (2015) en cada uno de estos estudios se aplicó encuesta teniendo relación con la formación docente.

Capítulo 3: Resultados y discusión

La lógica expositiva del presente capítulo se expresa con relación al tipo de diseño mixto seleccionado y a la perspectiva epistemológica sistémica y compleja asumida. Presentamos los resultados en correspondencia con los objetivos del estudio y las etapas delimitadas en la investigación y explicadas en el capítulo precedente.

Es preciso aclarar la lógica epistemológica subyacente en los modelos socio críticos de investigación porque aún cuando se pormenoriza en el objeto del perfil de egreso, la propia posición sistémica compleja, implica un estudio que asuma una perspectiva ecológica y también el hecho de que la epistemología cualitativa produce un acercamiento fenomenológico descriptivo al contexto de la investigación (Alfonso, 2011; Miranda de Alvarenga, 2008).

El contexto tiene un valor como marco referencial y por tanto se puede enfocar como un hecho factual que a nivel de datos, permite una mejor comprensión del objeto de estudio, de esta manera el capítulo se inicia con la caracterización del contexto en que se inserta la BENMAC realizando aproximaciones descriptivas con matices históricos, como una manera de concretar los enfoques diacrónicos de investigación que revisando el objeto en el marco en que se produce, permite entender también las relaciones e interacciones propias de los contextos educativos.

3.1 Resultados de la primera etapa investigativa

3.1.1 Aproximación fenomenológica descriptiva y diacrónica al contexto legal y normativo en que se inserta el proceso de formación en las escuelas normales

Las escuelas normales están consideradas como instituciones de educación superior y el compromiso al ser las responsables de la formación docente para

educación básica invita a observar en qué consiste la educación superior en este país.

La educación superior es posible cursarla después de haber cumplido con los estudios de bachillerato y según la Subsecretaría de Educación Superior (SES) está conformada por tres niveles: técnico superior (Universidades tecnológicas), licenciatura (Normal, Universidad, Tecnológica) y posgrado (Especialidad, Maestría, Doctorado).

La educación superior permite cambios en la sociedad que van desde lo político, económico y cultural de ahí que los cambios que se realizan en este escenario son para que repercutan en un futuro; estos cambios generan enormes expectativas y seguramente, de consolidarse, tendrán efectos observables y duraderos en el entorno económico y social.

La formación de técnicos, profesionales y científicos cada vez más competentes, la producción del conocimiento y la generación de innovaciones son contribuciones que la sociedad espera de sus instituciones educativas. Una educación superior pertinente y de calidad no sólo es una aspiración legítima, sino una condición fundamental para impulsar el desarrollo del país, fortalecer la ciudadanía, mejorar la competitividad y lograr una inserción ventajosa en la economía basada en el conocimiento (Tuirán, 2011).

Para ofrecer más y mejores oportunidades se requiere una educación superior de calidad donde se logre insertar en las esferas de conocimiento y poder competir en el ámbito mundial. Una vía para lograrlo es fortalecer los procesos de formación inicial y selección de los docentes desde las instituciones encargadas de ello. La necesidad de contar con maestros, directores y supervisores mejor capacitados destaca como la principal vía para mejorar la calidad de la educación; así lo hace ver el Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018), y el INNE (2015).

En México toda acción que lleve inmersa la idea de desarrollo o programación de planes debe estar en base al Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND); en dicho plan se presentan las directrices que han de marcar el curso que oriente las mejoras en el país. En él se involucran a todos los actores, desde Estado, municipios y toda persona que sea perteneciente a la nación.

En el diagnóstico del PND se menciona la importancia de preparar de mejor manera a los ciudadanos del país porque se tiene asegurada una población productiva por los siguientes 20 años, situación que alienta la evaluación de perfiles docentes por ser los maestros los que formarán al ciudadano del futuro; pero más importante es que las barreras que existen para acrecentar la productividad de la nación tienen estrecha relación con esta investigación y son agrupadas en cinco rubros, fortaleza institucional, desarrollo social, capital humano, igualdad de oportunidades y proyección internacional.

El Gobierno Federal propone como objetivo general llevar a México a lograr su máximo potencial, para lograrlo y en la búsqueda de eliminar las barreras antes mencionadas presentan cinco metas nacionales, México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Social.

Como es de suponer la meta de educación reviste la revisión del perfil de egreso de las escuelas al mencionar para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida (PND, 2013-2018). Es decir como expresara Stenhouse (1984) y Kemis (1998) acortar la brecha o distancia entre el currículo ideal y el real.

En el PND es de suma importancia la relación que se establece entre inserción laboral y educación, de ahí que se propone para una educación de calidad que la educación responda a las demandas sociales por lo que los planes y programas de estudio deberán ser adecuados a tal planteamiento.

Existe otro documento rector de programas de educación en México, el Plan Sectorial de Educación (2013-2018), en el capítulo uno referido al diagnóstico y en el apartado de Educación Media superior, superior y formación para el trabajo, hace alusión a la necesidad de formar a los jóvenes en las competencias que se requieren para el desarrollo en todos los aspectos del país, resaltando esta necesidad para la incursión en la sociedad del conocimiento y una sociedad incluyente que demanda nuevas maneras de enfrentar el mundo en general y los mercados ocupacionales en particular.

En el mismo Plan se presentan seis objetivos en los cuales se busca el logro de las metas en cuanto a educación, cada objetivo se acompaña de estrategia y líneas de acción:

Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población.

Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México.

Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.

Objetivo 4: Fortalecer la práctica de actividades físicas y deportivas como un componente de la educación integral.

Objetivo 5: Promover y difundir el arte y la cultura como recursos formativos privilegiados para impulsar la educación integral.

Objetivo 6: Impulsar la educación científica y tecnología como elemento indispensable para la transformación de México en una sociedad del

conocimiento.

De manera general la evaluación del perfil de egreso se relaciona con los seis objetivos, sin embargo de manera más específica con el objetivo 1, 4 y 6 al tener que dar respuesta a problemas sociales y de mejora del país; de ahí que la capacidad de innovar es uno de los factores que marca la diferencia en el camino hacia el desarrollo. Si bien los egresados de todos los niveles educativos deben ser creativos y producir soluciones apropiadas para los contextos en los que se desenvuelven, es en el nivel superior en donde la generación de nuevo conocimiento y la creatividad tienen mayor importancia (PSE, 2013-2018).

En las estrategias y líneas de acción se marca con claridad la importancia de realizar cambios o propuestas en la formación docente ya que en la tercera estrategia del objetivo 1, se menciona que se debe garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como los materiales educativos y en base a esta estrategia se trabajan diez líneas de acción. Entre las propuestas está el mejoramiento del currículo para alcanzar perfiles de egreso y competencias para la vida, seleccionar contenidos indispensables, establecer estándares curriculares como referencia y mecanismos de consulta para evaluar el modelo educativo, todo lo cual resulta el marco referencial contextual adecuado para comprender el proceder factual desarrollado en las dos siguientes etapas del estudio.

En el mismo objetivo, pero en la estrategia número cuatro, se relaciona directamente con la formación docente al mencionar que fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente, centrados en la escuela y el alumno; donde en sus últimas tres líneas de acción indican que es necesario formular un plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de escuelas normales públicas. Al igual que se debe asegurar la calidad en la educación que imparten las escuelas normales y la competencia académica de sus egresados y por último fortalecer los mecanismos para seleccionar a los

mejores aspirantes para ingresar a la formación inicial de docentes.

En relación al objetivo dos: fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo; las estrategias que fortalecen este trabajo son la número tres, donde pide continuar el desarrollo de los mecanismos para el aseguramiento de la calidad de los programas e instituciones de educación superior. Sus líneas de acción van desde la promoción de reformas para asegurar la calidad, promover en los egresados mejores capacidades y un currículo flexible, de manera que cada estudiante sea constructor de su propia carrera académica.

Quedando ya de manifiesto los postulados centrales y reconociendo la importancia de revisar el perfil de egreso, se pasa a dicho análisis desde las relaciones que se establecen en los diversos currículos.

En Agosto de 2014 la Secretaria de Educación Pública (SEP, 2014) presenta los requisitos para el servicio profesional docente donde se plasman los procesos de selección para el ingreso al servicio docente en el cual se garantiza que los candidatos muestren los conocimientos y capacidades necesarias para tal función. Tiene como argumentos, la evaluación del personal docente y técnico docente que se incorporará al servicio de acuerdo a los resultados del concurso respectivo, tiene como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo, conducentes a una mejor práctica profesional, tal y como se señala en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El Servicio Profesional Docente, crea propósitos con la intención de mejorar la calidad en la educación del país desde las prácticas, utilizando la evaluación con intercambio de experiencias y apoyos facilitando superar debilidades y acrecentar fortalezas. Dicha evaluación se enfoca a lo pertinente de capacidades y conocimientos del personal a la vez que estimula con opciones de desarrollo personal en capacitación y actualización continua buscando la dignidad magisterial.

Cuando el perfil de ingreso al servicio docente presenta la planeación, el dominio de contenidos, el ambiente en el aula, las prácticas didácticas, la

evaluación del alumnado y el logro de sus aprendizajes, la colaboración en la escuela y el diálogo con los padres de familia o tutores; se ubica una estrecha relación con los programas de formación de las escuelas normales.

Con el plan 2013, se ubica la competencia genérica: aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos y las competencias profesionales: diseña planeaciones didácticas, aplicando conocimientos pedagógicos disciplinares, genera ambientes formativos para propiciar autonomía y promover desarrollo de competencias y emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos. Así mismo trae un aspecto que se refiere a la participación en contextos sociales y culturales diversos, el cual se asemeja a las competencias profesionales: interviene de manera colaborativa en la comunidad escolar y propicia espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos.

Del plan 2002 parece que están integrados los rasgos del perfil de egreso relacionados con habilidades intelectuales específicas, conocimiento de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas y capacidad de percepción y respuesta al contexto social y entorno de la escuela.

Por lo anterior las exigencias de la normatividad en nuestro país están consideradas en ambos planes de estudio y se ubica una estrecha relación entre currículo oficial (Molina, 2012) y currículo operacional (Córica y Dinerstein, 2009) al estar en planes de estudio lo que el empleador (SEP) requiere.

Sin embargo, hay elementos faltantes en las necesidades detectadas en el currículo operacional (Córica y Dinerstein, 2009), entre ellos la observación de los calendarios, el debido aprovechamiento del tiempo escolar y los niveles de competencia en cada una de las dimensiones que los integran, son aspectos que deben cubrirse en el perfil de ingreso al servicio docente, los cuales no aparecen en ninguno de los dos planes trabajados (2002 y 2013); pero son elementos necesarios en dicha labor.

En base a los argumentos presentados se describe el perfil de la función docente en cinco dimensiones y también se describe cómo continúa la relación entre la visión de un perfil idóneo y los perfiles de los programas 2002 y 2011.

Dimensión 1: Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender, es un rasgo considerado en las competencias didácticas del plan 2002 de Licenciatura en Educación Física y en competencias profesionales del plan 2011 de Licenciatura en Educación Preescolar.

Dimensión 2: Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente, esta dimensión al igual a la anterior se relaciona con los mismos rasgos ya que en el 2002 se menciona que el docente debe conocer distintas estrategias y formas de evaluar para valorar la actuación del alumnado y tomar decisiones en torno a ello. Por su parte el plan 2011 argumenta en una competencia profesional que se emplee la evaluación para interferir en diversos ámbitos y momentos de la tarea educativa.

Dimensión 3: Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, se establece similitudes con la Identidad profesional y ética del plan 2002 y con la competencia actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presenten en la vida profesional.

Dimensión 4: Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos, semejanza a la dimensión anterior con el mismo rasgo y competencia.

Dimensión 5: Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que los alumnos concluyan con éxito su escolaridad, se ubica en el rasgo capacidad de percepción y respuesta al entorno (plan, 2002) y competencia profesional Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas (plan, 2011).

De estas dimensiones de perfil surgen parámetros e indicadores que marcan el quehacer docente, las cuales revisamos a continuación:

En la primera dimensión se pide que el docente conozca el proceso evolutivo de los alumnos de educación básica, el enfoque, contenidos y propósitos; de modo

que pueda articular y entender su labor en la escuela. Enumeramos estos aspectos a continuación:

- Los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los alumnos de educación básica
- Los propósitos educativos y el enfoque didáctico de la educación física en la educación básica.
- Los contenidos de estudio de educación física en educación básica.

En la segunda dimensión surgen los elementos de diseño e intervención:

- El diseño, la organización y el desarrollo de situaciones de aprendizaje.
- La diversificación de estrategias didácticas.
- La evaluación del proceso educativo con fines de mejora.
- La creación de ambientes favorables para el aprendizaje en el área de trabajo.

Para la tercera dimensión aparecen los siguientes aspectos: la experiencia, la formación continua, así como el trabajo colaborativo y análisis de textos.

La reflexión sistemática sobre la propia práctica profesional.

- La disposición al estudio y al aprendizaje profesional para la mejora de la práctica educativa.
- La comunicación eficaz con sus colegas, los alumnos y sus familias.

La dimensión cuatro está conformada por tres parámetros, resaltando el conocimiento de los aspectos legales y valores como la equidad, inclusión, empatía y otros:

- El ejercicio de la función docente en apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.
- El establecimiento de un ambiente de inclusión y equidad, en el que todos los alumnos se sientan respetados, apreciados, seguros y en confianza para aprender.
- La importancia de que el docente tenga altas expectativas sobre el aprendizaje de todos sus alumnos.

- En la última dimensión se conoce sobre el ambiente fuera del aula, se establece relación con la comunidad en la búsqueda de aprovechar el entorno:
- Los factores asociados a la gestión escolar que contribuyen a la calidad de los resultados educativos.
- El aprovechamiento de los apoyos que brindan padres de familia e instituciones cercanas a la escuela para la mejora de los aprendizajes.
- Las características culturales y lingüísticas de la comunidad y su vínculo con la práctica educativa.

Sin que sea de manera directa, estas cinco dimensiones parecen abarcar los cinco rasgos del perfil de egreso del plan 2002, así como algunas competencias tanto genéricas como profesionales del plan 2011; lo que hace suponer que la formación en las escuelas normales responde a las características que de primer momento piden los empleadores tratándose de la Secretaría de Educación, como tendremos oportunidad de pormenorizar seguidamente.

El programa anterior al 2002 en la formación de educadores físicos en las escuelas normales era el programa del año 1982, existiendo coincidencia en ambos programas en la problemática de la disciplina; existen aspectos como los conflictos existentes, entre ellos la confusión que había sobre el campo de desarrollo de la educación física porque los aspirantes a cursar dicha carrera no identifican entre deporte, recreación, ciencia, disciplina o actividad (SEP, 2002); los cambios son a partir de que el plan anterior ha propiciado en los docentes prácticas educativas que, entre otros elementos, se caracterizan por la rutina y la monotonía y por el desarrollo de clases poco amenas, en contradicción con la naturaleza activa de la educación física. (Capel y Leah, 2002).

En el plan de estudios (2002) se manejan aspectos del plan anterior usados como justificación de su aparición, como poca relación entre contenidos, fragmentación en la formación con conocimientos acumulables sin continuidad suficiente imitación y poca relación entre teoría y práctica; así como un

desconocimiento del trabajo que se realizaba en educación básica por lo tanto desfase entre propósitos y contenidos, entonces, el plan de 1982 resultaba insuficiente para garantizar procesos de formación de calidad .

En el análisis que se hace sobre la formación de licenciados en educación física de las normales se enumeran problemas como la escasa actualización docente, desvalorización del trabajo colegiado, carencia de acervos actualizados, material didáctico insuficiente e instalaciones deterioradas e inadecuadas, SEP (2002).

Teniendo en cuenta el propósito de estudiar el origen del programa en cuestión se realizó en su momento una encuesta entre autoridades educativas, estatales docentes, especialistas en formación, directivos y responsables de formación inicial docente argumentando la necesidad de que las normales continuaran con su labor, pero respondiendo a las demandas de una educación para todos y suficiente.

Aún con lo anterior se presentaron cuatro líneas de acción, en las cuales el programa pretendía un nuevo proyecto de formación inicial de maestros de educación básica en este caso de educación física, buscó crear condiciones favorables al interior de las escuelas, tanto académicas como materiales, para que directivos, docentes, maestros y estudiantes lleven a cabo las actividades que permitan poner en el centro de la vida institucional de las normales, la formación para ejercer la docencia (SEP, 2002).

Para dar continuidad al programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales se siguieron acciones que desde 1996 impulsaron parte del cambio en estas escuelas: 1) Consolidación de la reforma de los planes y programas de estudio, 2) Actualización y especialización de los maestros formadores de docentes y del personal directivo, 3) Mejoramiento de la gestión institucional, 4) Regulación y normatividad del trabajo académico, 5) Evaluación objetiva y sistemática de escuelas y 6) Regulación de los servicios que ofrecen las escuelas normales; este fue el recorrido para la construcción

del programa actual de formación de licenciados en educación física dentro de las escuelas normales.

3.1.2 Origen y evolución de la formación normalista: el caso de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.

Se considera a las escuelas normales como las instituciones encargadas de la formación de docentes y es en 1885 en la escuela Modelo de Orizaba y en la escuela normal de Xalapa, Enrique C. Rébsamen que surgen los primeros componentes de la formación de educadores físicos. Este proceso y la incursión de la educación física en educación básica, pasan por una serie de situaciones complejas; así lo manifiesta la justificación en el 2002, de la aparición del programa para la formación de licenciados en esta área.

Es en la época de 1821 en la que surgía la Secretaría de Educación Pública con el nombre de secretaría del Despacho Universal de Justicia y Derechos Eclesiásticos, cambiando de nombre varias veces hasta el nombre actual 1921, y siendo gobernador del estado de Zacatecas en 1825 José María García Rojas quien tenía preocupación por la educación elemental y apoyado por los primeros legisladores del estado integrantes del congreso constituyente; se decretó el “establecimiento de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua el 4 de marzo de 1825, que en honor a la carta magna de Zacatecas, recibiría el nombre de escuela de la Constitución” (Archivo Histórico 2012). Y siendo director el profesor José Hidalgo de Ortega, el 17 de Septiembre de 1826 la escuela abre sus puertas para iniciar con la formación de profesores, desde ese momento y por mucho tiempo la escuela normal pasó por los eventos que cimbraron al país manteniendo fuerte sus columnas.

Para 1875 surge un nuevo decreto donde se permite que haya educación normalista para ambos géneros, pero en escuelas separadas,

“La de profesores tuvo su apertura el 1 de agosto de 1876 en un amplio salón que se construyó exprofeso en el callejón Lancaster, antiguo

callejón de los Gallos, en un costado del instituto de ciencias, era gobernador del estado el Lic. Agustín López de Nava y primer director en esta nueva etapa el profesor Francisco Santini, la de profesoras se estableció del 2 de febrero de 1878, en el edificio de la fábrica, actual casa de la cultura municipal en el portal independencia, antes conocido como plaza de Villareal, fungió como directora la profesora Clementina Pani” (Archivo Histórico BENMAC).

Es en diciembre de 1905 cuando se fusionan las dos escuelas para ser una sola y en los siguientes 20 años, sufrió cambios de domicilio, de directores, aunado a los problemas que embestían al país; con la llegada del director Salvador Vidal García (1926) se respira 5 años de tranquilidad los cuales llegan a su fin siendo gobernador del estado el General Matías Ramos Santos quien por decreto (1 de enero de 1934) clausuró la escuela normal. Fue el General J. Félix Bañuelos quien después de 6 años y 4 meses reabrió sus puertas para seguir formando a los docentes que se encargaran de educar a la niñez zacatecana.

El edificio actual fue construido del año 1946 a 1950 en la calle Elías Amador 302, en la colonia Sierra de Álica, frente al monumento de la constitución y a espaldas de la primaria Soledad Fernández, bajo la presidencia del General Manuel Ávila Camacho y siendo gobernador del estado Leobardo Reynoso González; desde entonces y hasta la fecha es un espacio para que los jóvenes del estado lo consideren como una alternativa para formación profesional.

En el estado de Zacatecas de cinco normales existentes, la Normal Manuel Ávila Camacho es la institución que ofrece cinco licenciaturas: Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Especial, Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y desde luego el objeto de intervención Educación Física. Dicha licenciatura hasta hace dos años, era la única en el estado, pero ahora una institución privada ofrece la misma formación, con orientación deportiva.

Una mejor idea del ambiente educativo de las normales que nos instala en el proyecto mesocurricular, que es aquel que corresponde a la institución propiamente dicha, se posee si revisamos los planteamientos de la misión y visión de la escuela normal.

Misión:

La formación de profesionales de la educación cuya práctica educativa, habilidades, competencias y conciencia ética generen aprendizajes de calidad en los niños y adolescentes de la educación básica.

Visión:

La escuela normal Manuel Ávila Camacho es una institución inclusiva con programas educativos acreditados por su calidad y procesos estratégicos certificados. Su planta docente cuenta con la más alta habilitación y se integra en cuerpos académicos consolidados que realizan acciones en torno a líneas de generación y aplicación innovadora de conocimiento en el campo educativo.

Ejerce su liderazgo en la formación docente inicial y desarrolla propuestas de calidad en el posgrado y la formación continua de maestros en servicio.

Sus egresados son reconocidos por la calidad en su formación y su capacidad para resolver problemas educativos en la entidad y en el país.

Destaca por su vinculación con instituciones de educación superior de carácter nacional e internacional y mejora permanente su capacidad y competitividad académica.

Una vez realizada esta aproximación al contexto general y específico en que se produce el proceso de formación normalista, en el marco de los lineamientos generales de la Educación Superior y de la normatividad vigente en diferentes niveles de concreción del currículo estaremos en condiciones de apreciar en el seno de la misma etapa investigativa un análisis comparativo de corte bibliográfico y factual.

3.1.3 Análisis comparativo del plan de estudio 2002 y el 2011

Estando vigente el programa 2002 de la LEF aparece un nuevo plan de estudios para las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria, ambos programas presentan la modalidad de perfil de egreso por competencias y como históricamente los planes de las normales son para todas las licenciaturas, el equipo de investigadores adelanta un análisis entre programa 2002 y programas 2011.

Después de la lectura analítica y global por parte del equipo de los profesores-investigadores, se verificó que los rasgos del perfil de egreso del plan 2002 tienen una coincidencia significativa con el perfil por competencias 2011, ya que aparecen 119 veces en ambos programas (Tabla II); a pesar de haberse creado a distancia de diez años, existe una tendencia común en la formación de docentes en México en las escuelas normales.

En el análisis de programa 2002, el rasgo que se identifica más ocasiones en el 2011 es el conocimiento de los contenidos de enseñanza; aspecto que resalta en los futuros docentes que conozcan lo que se debe enseñar. Dicho de otra manera, es garantizar que los normalistas sepan qué enseñar en educación básica.

El rasgo del perfil de egreso que sigue en orden de aparición es el de competencia didáctica y con ello se afirma que ambos programas intentan que los normalistas adquieran habilidades en la didáctica; bajo esta visión parece importante la forma en la que el docente busca ser un mediador entre alumnos y contenidos. Lo anterior es palpable con las habilidades intelectuales específicas en tercer orden, ya que su coincidencia en los programas analizados facilita a los futuros docentes las estrategias para adaptar y responder a los diferentes problemas que se enfrentan al egresar.

Los rasgos restantes no tienen menos importancia, pero su aparición en las coincidencias es menor; la capacidad de percepción y respuesta al entorno en ambos programas establece una relación del docente con la comunidad, sin

embargo la identidad profesional y ética es el rasgo que menos puntuación recibe, lo cual resulta destacable puesto que lo actitudinal es decisivo en la actuación docente.

Estos resultados aparecen de forma concentrada en la siguiente tabla:

Tabla 11. *Frecuencias y porcentajes de los rasgos del programa 2002 que aparecen en el 2011 desde la perspectiva de los profesores-investigadores.*

Rasgos	frecuencia	%
Habilidades Intelectuales	23	19.32
Conocimiento de contenidos de enseñanza	30	25.21
Competencia didáctica	27	22.68
Identidad Profesional y Ética	18	15.12
Capacidad de percepción y respuesta al entorno	21	17.64
Total	119	99.97

En el análisis inverso, al revisar las competencias del plan 2011, en los rasgos del 2002 (Tabla 11), el grupo de profesores-investigadores ubica tres competencias profesionales con similitud en relación a la cantidad de apariciones en los rasgos del perfil de egreso del plan 2002; estas competencias son: diseña situaciones de aprendizaje, aplica críticamente el plan y programa de estudio y genera ambientes formativos; dichas competencias resaltan los elementos necesarios para la enseñanza por lo que, la coincidencia de estas competencias se identifica con la aparición de los rasgos con mayor puntaje en la tabla anterior por ser trabajo similar en el ámbito de la docencia.

Por otro lado tanto en competencia profesional como competencia genérica el uso de TIC no se ubica en la lectura de los rasgos del perfil de egreso del plan 2002; esto representa una modificación importante al plan 2011 desde la perspectiva de la sociedad de conocimiento al facilitar el acceso al mismo y ser una deficiencia en la formación de licenciados en educación física del plan 2002.

La competencia genérica “colabora con otros para generar proyectos” es la de mayor puntaje marcando que ambos programas de cierta forma buscan el trabajo entre docentes para una mejora institucional beneficiando el aprendizaje. Otro aspecto a resaltar tiene que ver con la formación en investigación; en el plan 2002 no aparece en los rasgos de manera tangible pero en la lectura se identifican acciones de un programa a otro al contar con menciones.

Tabla 12. *Frecuencias y porcentajes de las competencias del programa 2011 que aparecen en el 2002, desde la perspectiva de los profesores-investigadores.*

Competencia	Frecuencia	%
Usa pensamiento crítico y creativo	9	7.56
Aprende de manera permanente	4	3.36
Colabora con otros para generar proyectos	12	10.08
Actúa con sentido ético	6	5.04
Aplica habilidades comunicativas	3	2.52
Emplea las tecnologías de la información y comunicación	0	0
Diseña Situaciones didácticas	19	15.96
Genera ambientes formativos	17	14.28
Aplica críticamente el plan y programa de estudio	18	15.12
Usa las TIC como herramienta	0	0
Emplea la evaluación para intervenir	5	4.20
Propicia y regula espacios de aprendizaje	12	10.08
Actúa de manera ética ante la diversidad	8	6.72
Utiliza recursos de la investigación	3	2.52
Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar	3	2.52
Total	119	100

Después de analizar los datos de la lectura de 30 docentes se manifiesta que las intenciones formativas de ambos programas presentan similitudes al coincidir la lectura de ambos grupos de análisis, por lo tanto las competencias profesionales: diseñar situaciones didácticas, generar ambientes de aprendizaje y la aplicación crítica del plan de estudios enfatizan en un importante elemento en la formación de docentes.

Lo anterior está inmerso con la comparación de los rasgos del perfil de egreso del plan 2002 lo que lleva a definir que la formación de maestros normalistas desde 1997 hasta el cambio del plan 2011 está orientada a la adquisición de competencias docentes, pues la propia concepción educativa y normativa de ambos planes implica un enfoque de los perfiles con base a lo que debe ser el proceso docente en cumplimiento de los planes y programas de educación básica; por otra parte es necesario presentar habilidades en el diseño de ambientes de aprendizaje donde su labor de facilitador se haga obvia; por lo dicho se considera como una fortaleza en la formación en las escuelas normales.

Otra coincidencia se presenta en la competencia “colabora con otros para generar proyectos” lo que expresa la necesidad de que el futuro docente adquiera habilidad en el trabajo en equipo, para responder a las necesidades de su entorno.

Sin embargo se hacen presentes deficiencias de un programa a otro ya que en ambos análisis coinciden que el uso de TIC no aparece como sustancial en el plan 2002, contrariamente, el uso de las TIC sí se considera como una competencia profesional en el plan 2011. Un dato a mencionar es la competencia genérica “aplica habilidades comunicativas” la detectan con poca incidencia los datos de los 30 docentes lo que viene a representar una deficiencia mas en el plan 2002, sobre todo si se considera la importancia de la comunicación como contenido transversal a ser abordado por las diferentes materias que integran el currículo.

Es notable que de manera general la lectura realizada por ambos grupos arrojó datos coincidentes, ya que los valores de un análisis a otro se muestran similares. Esto se debe a dos razones, una de ellas se relaciona con que en su concepción esencial los dos planes de estudio no presentan cambios radicales y una segunda razón se relaciona con el marco de referencia compartido por los profesores en cuanto a contexto y ambiente educativo, lo que puede implicar cierta similitud, imaginarios comunes para enfrentar el hecho educativo del que forman parte. Esta situación es notable y puede dar origen a posteriores

análisis pues justamente la educación contemporánea asume el discurso de la diversidad (Tabla 13).

Tabla 13. *Frecuencias y porcentajes de las competencias del programa 2011 que aparecen en el 2002 desde la perspectiva de los docentes.*

Competencia	Frecuencia	%
Usa pensamiento crítico y creativo	248	7.12
Aprende de manera permanente	181	5.19
Colabora con otros para generar proyectos	287	8.24
Actúa con sentido ético	215	6.17
Aplica habilidades comunicativas	131	3.76
Emplea las tecnologías de la información y comunicación	162	4.65
Competencias Generales		35.13
Diseña Situaciones didácticas	418	12.00
Genera ambientes formativos	393	11.28
Aplica críticamente el plan y programa de estudio	280	8.03
Usa las TIC como herramienta	70	2.00
Emplea la evaluación para intervenir	185	5.31
Propicia y regula espacios de aprendizaje	332	9.53
Actúa de manera ética ante la diversidad	226	6.48
Utiliza recursos de la investigación	193	5.54
Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar	162	4.65
Competencias Profesionales		64.82
Total	3483	99.95

Al existir semejanzas en los programas se busca ahora detectar categorías por cada competencia genérica y profesional con los rasgos del perfil de egreso; aparecen que son 24 categorías en lo que se agrupan las coincidencias (Anexo 3).

La categoría que aparece en más ocasiones es la de compromiso profesional relacionándose con la responsabilidad y aquellas actividades que implican

mejoras en la actuación profesional docente. Esto es positivo si se tiene en cuenta que son contenidos actitudinales que deben caracterizar la práctica profesional. Este dato resulta contradictorio en la comparación entre el rasgo y la competencia referida a ética que sigue moviéndose en el mismo tipo de contenidos actitudinales ya que éste presentaba escasa frecuencia, aunque es preciso apuntar que en las propias categorías, la ética se encuentra implícita. En sucesivos análisis y aproximaciones hermenéuticas a las unidades del discurso, deberá profundizarse en esta cuestión, que escapa a los límites del carácter preliminar de este estudio y decididamente se abre como una línea futura de investigación.

Una segunda categoría es la correspondiente a diseño ya que se asume como una actividad constante, permanente que marca el accionar de un docente.

Categorías más específicas relacionadas con la labor docente tales como: colaboración, atención a la diversidad, planeación y creación de ambientes, no pueden excluirse en este análisis por representar acciones de cada día en el trabajo de docente en educación básica y en cualquier otro nivel.

Las restantes categorías son menos recurrentes, pero no menos importantes por ser actividades en el ámbito educativo. Llama la atención el hecho de que su aparición como categoría es más bajo que en la comparación entre programas; de ahí que categorías como: autonomía, resolución de problemas, investigación, uso de Tic, articulación, adaptación y creación de proyectos, comprensión lectora, expresión, pensamiento crítico, relación con otras áreas, evaluación, respeto, cultura y preservación del medio, integran el total de categorías en el análisis.

Indudablemente las categorías construidas e inferidas aluden a acciones esenciales para la formación de un profesional. También existen subcategorías, la mayoría de las cuales (11) tienen relación directa con la docencia; otras categorías (6) tienen relación con contenidos de investigación e innovación, surge una subcategoría de valores con cuatro y el resto (tres) son categorías del ámbito de lo social. Estas categorías aparecen concentradas en la tabla 14.

Tabla 14. *Categorías y subcategorías construidas.*

Docencia	Investigación e Innovación	Valores	Social
Compromiso Profesional	Diseño	Autonomía	Comunicación
Planeación	Resolución de Problemas	Colaboración	Cultura
Atención a la Diversidad	Uso de TIC	Respeto	Expresión
Característica de Alumnos	Pensamiento Crítico	Preservación del Medio	
Articulación	Creación de Proyectos		
Creación de Ambientes			
Adaptación			
Evaluación			
Relación con otras Áreas			

De la revisión de ambos planes de estudio, por los dos grupos de sujetos se aprecia una línea de continuidad totalmente acorde con la concepción de ambos planes relacionada con una formación pedagógica común a cualquier disciplina, lo cual entra en consonancia con las ideas del aprendizaje permanente que centra su atención más en la formación general que en la especializada para poder seguir desarrollando la competencia del aprendizaje permanente, pero evidentemente que se necesitan más estudios y valoraciones de esta cuestión para alcanzar en los planes de estudio el necesario equilibrio entre la formación general y la especializada, entre la teoría y la práctica, bases del pensamiento pedagógico contemporáneo desde visiones culturales y complejas.

3.2 Resultados de la segunda etapa investigativa: encuesta de percepción docente.

3.2.1 Validez y confiabilidad del instrumento aplicado

En la revisión de los diferentes actores e implicaciones de la aplicación del currículo, es necesario conocer cuál es la valoración que los estudiantes normalistas tienen de sus docentes y para ello ha sido necesario validar la encuesta que se aplica cada semestre y en base a ello se presenta lo siguiente: A partir del análisis estadístico las diferentes dimensiones mostraban valores aceptables pero ítems de riesgo al superar o estar por debajo del valor total de la dimensión en el Alpha de Cronbach; por esa razón se debieron eliminar ítems de los diferentes factores, lo que brindó una mayor consistencia y validez del instrumento, por los valores bajos ($<.213$) y no significativas correlaciones entre factores ($p > .05$) se procedió a eliminar quedando como sigue:

Del factor planeación se eliminaron el ítem, Relacionó la asignatura con situaciones reales de ejercicio profesional (5) y Distribuyó el tiempo de acuerdo a la complejidad y amplitud de contenidos (6).

De Dominio de contenidos fue necesario eliminar el ítem Mostró conocimiento y dominio del plan de estudios (1) y Manejó referencias teóricas (6).

En el factor Habilidades y estrategias didácticas se eliminó el ítem Implementó diversas estrategias para el análisis y la comprensión de contenidos y/o de unidades de aprendizaje (6).

En relación a la parte referente a la Atención a la diversidad los ítems Mostró sensibilidad para atender a los alumnos oportunamente (5) y Favoreció el clima de respeto en el aula (6) se eliminaron.

En Evaluación fue necesario eliminar los ítems Utilizó la coevaluación y autoevaluación (6) y Dio seguimiento a las jornadas de observación y práctica profesional de los alumnos y los consideró en la evaluación (7).

El último factor referido a las habilidades sociales quedó con cuatro ítems al ser eliminados, Asistió a las clases programadas (1), Respetó el horario establecido (2) y Brindó un trato respetuoso a los demás (7).

La versión provisoria del instrumento después de este paso fue compuesta por 42 elementos, con mayor fiabilidad que la estructura original ($\alpha = .991$).

La fiabilidad de cada uno de los factores incluidos en el cuestionario de percepción docente en esta etapa, así como los factores de correlaciones, se muestran en la tabla 15, que constituye la expresión definitiva en que quedó configurado el instrumento tras efectuar el proceso correspondiente, para observar el cuestionario remítase al Anexo 5.

Tabla 15. *Correlación intraclase y Alpha de Cronbach entre cada factor de la encuesta de percepción docente.*

Factores	P	DC	HED	AD	E	HS	II
1. Planeación (P)	.902						
95% IC							
2. Dominio de contenidos (DC)	.855 *	.898					
95% IC	(.719, .925)						
3. Habilidades y estrategias didácticas (HED)	.917 *	.873 *	.934				
95% IC	(.838, .957)	(.754, .935)					
4. Atención a la diversidad (AD)	.863 *	.832 *	.895 *	.919			
95% IC	(.734, .929)	(.674, .914)	(.797, .946)				
5. Evaluación (E)	.811 *	.873 *	.856 *	.907 *	.917		
95% IC	(.633, .903)	(.754, .935)	(.721, .926)	(.819, .952)			
6. Habilidades sociales (HS)	.803 *	.897 *	.845 *	.853 *	.912 *	.904	
95% IC	(.618, .899)	(.800, .947)	(.699, .920)	(.714, .924)	(.829, .955)		
7. Identidad institucional (II)	.682 *	.739 *	.691 *	.554 **	.576 **	.830 *	.919
95% IC	(.383, .837)	(.493, .866)	(.400, .841)	(.134, .770)	(.177, .782)	(.669, .912)	

Nota. El Alpha de Cronbach por cada sub escala en la diagonal; la correlación entre dimensiones * $P < .05$, ** $P < .001$

Después de confirmar la fiabilidad de la versión final del cuestionario repetimos el análisis factorial confirmatorio (CFA) con el fin de examinar la estructura factorial del cuestionario sin los elementos eliminados antes mencionados. La validez del uso de este análisis fue confirmada por medio de los test de Kaiser-Meyer-Olkin (.984) y de Bartlett ($p < .001$). Los resultados de CFA apoyaron la actual estructura compuesta por siete factores, los cuales fueron corroborados por factor de cargas de los artículos como se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16. *Factor de cargas luego de confirmarse Análisis factorial basado en el Método Principal Componentes y rotación Oblimin*

Item. El maestro...	Factores						
	DAS	II	P	A	CK	DO	SS
Tomó en cuenta a los alumnos para planeación de curso			.696				
Presentó propósitos de asignatura			.798				
Se apoya en programas de asignaturas			.762				
Consideró los rasgos del perfil de egreso			.793				
Realizó cambios y adaptaciones a contenidos del programa			.668				
Favoreció aprendizaje secuencia y continuidad de contenidos.			.709				
Permitió el avance de actividades en el cumplimiento de programa			.597				
Demostró claridad en manejo de enfoque del plan de estudios en clase					.676		
Trató los contenidos de manera relevante y significativa					.703		
Clarificó la información					.740		
Relacionó los contenidos de asignatura con los de otros cursos					.689		
Añadió información complementaria al tema abordado					.744		
Relacionó conocimientos previos con la	.566						

nueva información		
Manifestó habilidades comunicativas	.548	
Propició ambiente de aprendizaje	.750	
Promovió participación e interacción de alumnos	.722	
Empleó diversas estrategias para organización y tratamiento de contenidos	.715	
Consideró actividades donde se aplicó lo aprendido	.669	
Resolvió situaciones imprevistas	.774	
Propició clases dinámicas e interesantes	.815	
Utilizó fuentes variadas de información	.817	
Utilizó información relevante	.586	
Empleó eficazmente recursos didácticos	.663	
Atendió sugerencias y aportaciones de alumnos		.594
Respetó ritmos de aprendizaje		.576
Consideró estilos de aprendizaje		.660
Reconoció y respeto diversidad de alumnos		.738
Mostró discreción ante situaciones diversas		.644
Dio a conocer parámetros de evaluación al inicio del curso	.868	
Evaluó de acuerdo a sugerencias de programa	.796	
Utilizó un criterio formativo en evaluación	.673	
Asignó calificaciones tomando en cuenta evaluación procesual	.728	
Informó oportunamente las notas y resultados obtenidos	.811	
Dio importancia a su curso		.843
Manifestó disposición a las actividades docentes		.739

Mostró receptividad a las dudas de alumnos		.771
Manifestó congruencia en acciones		.578
Fue congruente con la misión y visión institucional	.864	
Mostró orgullo de trabajar en la institución	.882	
Proyecto actitudes positivas hacia institución	.944	
Participó en actividades de proyección institucional	.893	
Participó en proyectos institucionales	.893	

Nota: D = Habilidades y estrategias didácticas; II = Identidad institucional; P = Planeación; A = Evaluación; CK = Contenidos de enseñanza; DO = Atención a la diversidad; SS = Habilidades sociales

El paso siguiente fue analizar el coeficiente de correlación intra-clase (ICC) para averiguarla repetibilidad del instrumento en el tiempo. Los resultados del ICC se muestran en Tabla 17.

Tabla 17. *Coeficiente de correlación intraclase para cada factor del Cuestionario de Percepción de desempeño docente.*

Factor	T1	T2	Coeficiente	P
Planeación	2.18	2.31	.905	.001
Contenidos de enseñanza	2.07	2.17	.915	.001
Habilidades y estrategias didácticas	2.33	2.36	.947	.001
Atención a la diversidad	2.57	2.55	.869	.001
Evaluación	2.01	2.28	.900	.001
Habilidades sociales	1.92	1.87	.899	.001
Identidad institucional	1.88	1.88	.707	.001
En general			.901	.001

Los índices de ajuste del modelo fueron satisfactorios ($\chi^2/df = 2.418$; $\chi^2 (105, N = 415) = 1929.8$, $p > .05$; RMSEA = .059; NNFI = .951; CFI = .955), así como todas las saturaciones estimadas fueron significativas para el modelo en cuestión ($p < .001$). Sucesivamente, se evaluó la bondad del modelo propuesto para el

instrumento por medio de análisis de los índices de ajuste (Cole y Maxwell, 2010). El modelo estructural del cuestionario se muestra en la siguiente figura (4).

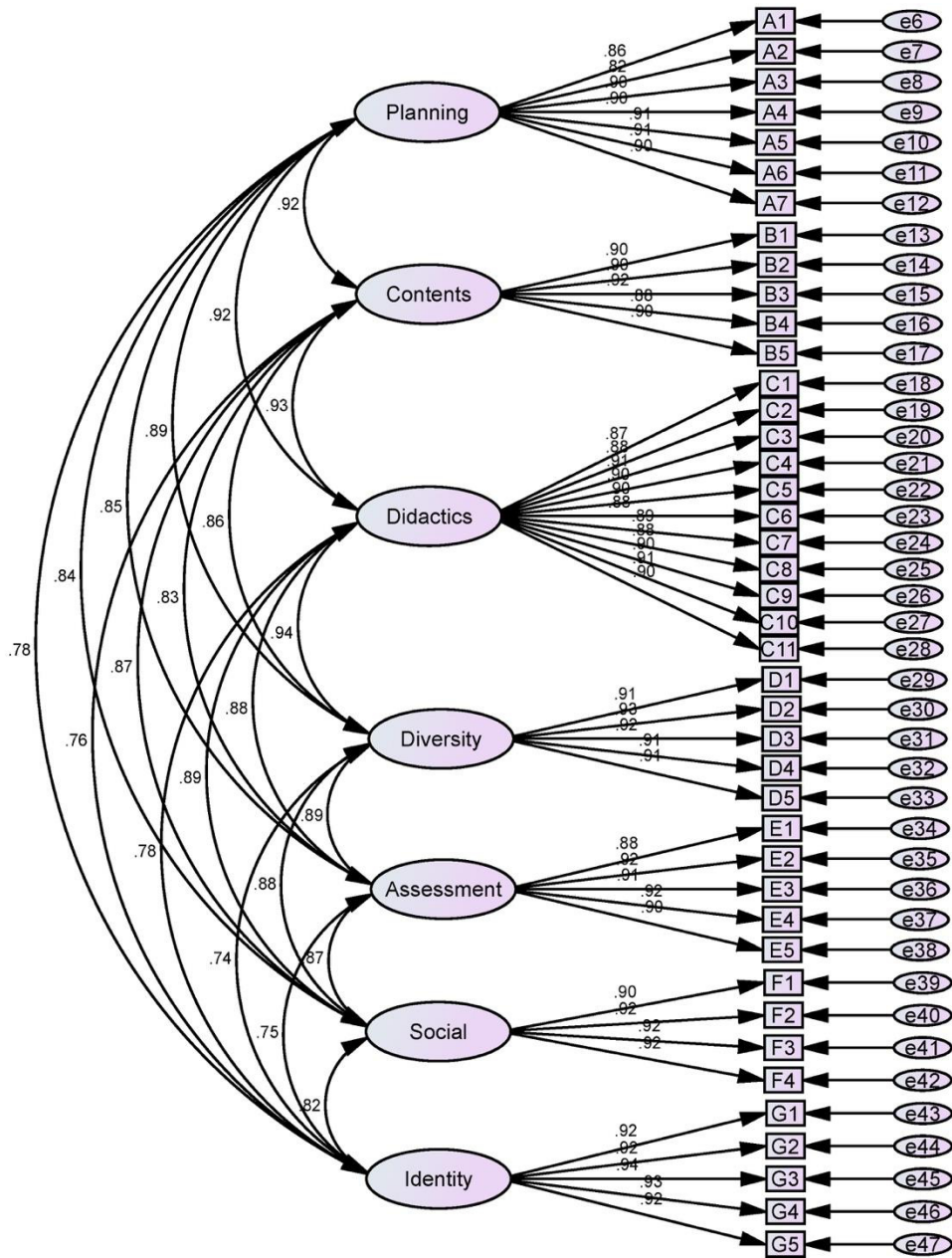


Figura 4. Modelo estructural del cuestionario de percepción docente

Basándonos en estos resultados la versión final del cuestionario de percepción docente quedó integrada por 42 ítems distribuidos en siete factores (Anexo 5).

La validación del instrumento ya expresada, permitió su aplicación en condiciones reales de proceso docente en la escuela normal, lo cual constituye el objetivo central de la segunda etapa investigativa, toda vez que se pretende estudiar cómo aprecian los alumnos la actuación de los maestros, para tener evidencias factuales del cumplimiento de las aspiraciones delineadas en el perfil de egreso desde el importante criterio del desempeño docente.

3.2.2 Resultados de la encuesta de evaluación del desempeño docente, según la perspectiva de los alumnos.

Una vez llevado a cabo el proceso de validación del cuestionario sobre percepción docente, se aplicó a los cuatro grupos de la LEF de la BENMAC encontrando lo siguiente:

En la Tabla (18), se describen los estadísticos descriptivos de los factores que integran la evaluación de la percepción docente, en general se tiene un valor mínimo de 1, un máximo de 6, un promedio por encima de 2.

Tabla 18. *Estadísticos descriptivos de los factores que integran la evaluación de la percepción docente.*

Factores	N	Media	DT
Planeación	415	2,25	1,04
Contenidos	415	2,18	1,06
Didácticas	415	2,22	1,03
Diversidad	415	2,23	1,09
Evaluación	415	2,16	1,07
Sociales	415	2,08	1,06
Identidad	415	2,05	1,02

De manera general la planeación aparece como el factor mejor valorado por el alumnado, por lo que se infiere que los docentes realizan planeación acorde a lo esperado; el factor con menor puntuación es el correspondiente a la identidad institucional, por lo tanto se manifiesta falta de interés por las actividades al interior de la BENMAC de parte de los maestros.

Al comparar por género los factores que integran la evaluación de la percepción docente (Tabla 19), se encontraron diferencias significativas con valores

superiores para las mujeres en: diversidad (Hombres $2.01 \pm .82$; Mujeres 2.30 ± 1.16), y evaluación (Hombres $1.99 \pm .81$; Mujeres 2.22 ± 1.15).

Tabla 19. *Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente por género*

Factores	Genero	N	Media	DT	p
Planeación	Hombre	110	2.17	.83	.273
	Mujer	305	2.28	1.10	
Contenidos	Hombre	110	2.08	.84	.214
	Mujer	305	2.21	1.13	
Didácticas	Hombre	110	2.11	.82	.131
	Mujer	305	2.26	1.09	
Diversidad	Hombre	110	2.01	.82	.004
	Mujer	305	2.30	1.16	
Evaluación	Hombre	110	1.99	.81	.030
	Mujer	305	2.22	1.15	
Sociales	Hombre	110	1.97	.91	.173
	Mujer	305	2.12	1.11	
Identidad	Hombre	110	2.04	.83	.866
	Mujer	305	2.06	1.08	

Ahora es posible observar cómo las mujeres valoran más alto que los hombres el trabajo realizado por los docentes que les brindan atención; de llamar la atención son dos factores marcados por el género masculino están muy por debajo de los demás; la evaluación y atención a diversidad.

No se encontraron diferencias significativas en los factores que integran la evaluación de la percepción docente para el primer semestre (Tabla 20).

Tabla 20. *Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente para primer semestre por género*

Factores	Genero	N	Media	DT	p
Planeación	Hombre	30	1.92	.81	.85
	Mujer	47	1.88	.73	
Contenidos	Hombre	30	1.97	.89	.91
	Mujer	47	1.95	.70	

Didácticas	Hombre	30	1.99	.96	.79
	Mujer	47	1.94	.66	
Diversidad	Hombre	30	1.81	.78	.41
	Mujer	47	1.95	.68	
Evaluación	Hombre	30	1.84	.73	.95
	Mujer	47	1.85	.74	
Sociales	Hombre	30	1.79	.92	.86
	Mujer	47	1.83	.90	
Identidad	Hombre	30	1.93	.90	.88
	Mujer	47	1.96	.72	

Los valores de primer semestre son bajos y puede entenderse a partir de estar en adaptación y conocimiento de la función institucional, su único referente hasta ese momento eran los estudios cursados con anterioridad.

Contrario al análisis de los estudiantes de primer semestre, los de tercero registran diferencias significativas en todos los factores, donde los hombres tienen un promedio más alto respecto a las mujeres (Tabla 21).

Tabla 21. *Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente para tercer semestre por género.*

Factores	Genero	N	Media	DT	P
Planeación	Hombre	43	2.45	.93	.002
	Mujer	77	1.91	.82	
Contenidos	Hombre	43	2.34	.79	.006
	Mujer	77	1.87	1.00	
Didácticas	Hombre	43	2.29	.75	.002
	Mujer	77	1.82	.76	
Diversidad	Hombre	43	2.28	.81	.001
	Mujer	77	1.78	.71	
Evaluación	Hombre	43	2.30	.89	.001
	Mujer	77	1.75	.77	
Sociales	Hombre	43	2.27	.89	.001
	Mujer	77	1.70	.76	
Identidad	Hombre	43	2.36	.88	.000
	Mujer	77	1.71	.82	

Es de resaltar como en tercer semestre los hombres han valorado de mejor manera la actuación de los docentes en todos los factores, contrariamente a los

grupos restantes y se hace evidente la coincidencia del resultado con la tabla inicial.

Factores como la planeación ($p= .024$), diversidad ($p= .006$), evaluación ($p= .002$) e identidad ($p= .000$) muestran valores superiores en las mujeres respecto a los hombres para los estudiantes de quinto semestre.

Tabla 22. *Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente para quinto semestre por género.*

Factores	Genero	N	Media	DT	p
Planeación	Hombre	22	2.20	.64	.024
	Mujer	152	2.60	1.22	
Contenidos	Hombre	22	2.21	.83	.265
	Mujer	152	2.44	1.22	
Didácticas	Hombre	22	2.24	.77	.086
	Mujer	152	2.58	1.21	
Diversidad	Hombre	22	2.03	.82	.006
	Mujer	152	2.62	1.26	
Evaluación	Hombre	22	1.80	.81	.002
	Mujer	152	2.47	1.22	
Sociales	Hombre	22	2.00	.92	.107
	Mujer	152	2.36	1.21	
Identidad	Hombre	22	1.64	.60	.000
	Mujer	152	2.30	1.25	

En quinto semestre se muestran los valores más altos de los cuatro grupos excepto la evaluación y la atención a la diversidad valorada por los hombres; es palpable la valoración que hacen al ser el grupo con más experiencia al interior de la licenciatura.

Para los estudiantes de séptimo semestre (Tabla 23), se observan diferencias a favor de las mujeres en factores como: contenidos ($p= .000$), didácticas ($p= .020$), diversidad ($p= .003$), evaluación ($p= .002$) y sociales ($p= .001$).

Tabla 23. *Comparación de los factores que integran la evaluación de la percepción docente para séptimo semestre por género.*

Factores	Genero	N	Media	DT	P
Planeación	Hombre	15	1.84	.55	.088
	Mujer	29	2.29	1.16	

Contenidos	Hombre	15	1.37	.38	.000
	Mujer	29	2.34	1.22	
Didácticas	Hombre	15	1.64	.56	.020
	Mujer	29	2.29	1.22	
Diversidad	Hombre	15	1.57	.66	.003
	Mujer	29	2.61	1.51	
Evaluación	Hombre	15	1.75	.44	.002
	Mujer	29	2.74	1.51	
Sociales	Hombre	15	1.42	.63	.001
	Mujer	29	2.39	1.26	
Identidad	Hombre	15	1.89	.45	.635
	Mujer	29	1.80	.84	

Los alumnos de séptimo semestre realizan sus actividades en un centro de educación básica, ellos están a punto de egresar de la licenciatura, por lo que su valoración es muy cercana a la de un profesional. Es notable la calificación con números bajos que emiten los hombres sobre la labor de sus maestros. Cabe aclarar que en este semestre o último año, solo reciben atención de un maestro asesor para los dos cursos obligatorios.

Al analizar la evaluación del cuestionario sobre la percepción docente por semestre intra-grupos, encontramos diferencias significativas en todos los factores.

Tabla 24. *Comparación de la evaluación sobre la percepción docente. One-way ANOVA y Tamahne post-hoc test por semestre.*

Factor	Media	DT	Df	F	p
Planeación	2,25	1,04	3	9.175	.000
Contenidos	2,18	1,06	3	5.056	.002
Didácticas	2,22	1,03	3	9.969	.000
Diversidad	2,23	1,09	3	10.405	.000
Evaluación	2,16	1,07	3	7.396	.000
Sociales	2,08	1,06	3	5.742	.001
Identidad	2,05	1,02	3	3.033	.029

Al realizar el análisis Tamahne post-hoc test entre los semestres, se registraron diferencias en los siguientes factores:

Planeación: semestre 1<5 (p= .001); 3<5 (p= .002)

Contenidos: 1<5 (p= .002); 3<5 (p= .020)

Didácticas: 1<5 (p= .001); 3<5 (p= .000)

Diversidad: 1<5 (p= .002); 3<5 (p= .020)

Evaluación: 1<5 (p= .001); 3<5 (p= .002)

Sociales: 1<5 (p= .002); 3<5 (p= .004)

Identidad: 7<5 (p= .044)

3.3 Resultados de la tercera etapa investigativa

3.3.1 Resultados de la aplicación de exámenes nacionales EXI y EGC

La información que a continuación se presenta es referente a los exámenes generales de conocimiento y al examen intermedio durante los últimos cinco años; a partir del año 2010 se evaluó el rasgo Percepción y Respuesta al Entorno que se encuentran expresados en el perfil de egreso del plan de estudio 2002, objeto central de nuestro análisis.

Tabla 25. *Análisis Examen Intermedio de Conocimiento por Año*

Año	Sustentantes	Promedio General	C.C.E.	C.D.	H.I.E.	I.P.	P.R.E.E.
2009	21	57.45	64.52	55.20	54.15	55.95	
2010	21	62.22	68.52	56.96	55.88	61.41	68.35
2011	22	65.61	69.26	70.95	60.57	60.33	63.63
2012	24	66.42	74.00	69.11	66.46	60.55	55.40
2013	20	68.33	75.43	73.58	67.75	60.69	56.78
Total:	108	64.00	70.34	65.16	60.96	59.78	61.04

C.C.E.= Conocimiento de Contenidos de Enseñanza

C.D.= Competencia Didáctica

H.I.E. = Habilidades Intelectuales Específicas

I.P.= Identidad Profesional y Ética

P.R.E.E.= Percepción y Respuesta al Entorno de la Escuela

Del 2009 a 2013 se observa como el promedio general lleva un incremento paulatino hasta llegar de 57.45 a 68.33 lo que aparentemente muestra un buen recorrido en la adquisición del perfil de egreso y el rasgo que mayor puntaje presenta es el de conocimientos de contenidos de enseñanza 70.34, en este

momento ya se evidencia conocimiento sobre el qué enseñar desde la educación física en educación básica. Los datos también hacen notar un incremento conforme avanzaban las generaciones; lo que motiva a observar si en el EGC se repite o es otro el rasgo que presenta mayor puntuación.

El rasgo con menor puntuación es el de identidad profesional 59.78 resaltando que exceptuando el año 2009, sufre decremento con el paso del tiempo, igual será un elemento a revisar en el EGC. Y rasgo que debe analizarse ya que la identidad profesional es importante en la labor de todo profesional.

Es importante destacar que la identidad profesional es un rasgo problemático, porque los alumnos lo aprecian de menor importancia en la encuesta de desempeño docente y en esta revisión documental aparece nuevamente como un rasgo poco apreciado, lo cual contribuye a sustentar la idea de la crisis de legitimidad de la Educación Física en el currículo escolar.

Tabla 26. *Análisis de Examen General de Conocimientos*

Año	Sustentantes	Promedio General	C.C.E.	C.D.	H.I.E.	I.P.	P.R.E.E.
2009	22	63.58	69.01	62.25	60.13	62.95	
2010	21	65.66	72.55	62.05	60.24	65.26	68.24
2011	21	65.00	67.66	67.05	62.20	62.67	61.71
2012	21	69.88	71.16	68.70	68.84	69.04	71.97
2013	22	69.95	71.92	69.16	66.23	74.43	68.53
Total:	107	66.81	70.46	65.84	63.52	66.87	67.71

C.C.E.= Conocimiento de Contenidos de Enseñanza

C.D.= Competencia Didáctica

H.I.E. = Habilidades Intelectuales Específicas

I.P.= Identidad Profesional y Ética

P.R.E.E.= Percepción y Respuesta al Entorno de la Escuela

En el año 2009 no se evalúa el rasgo Percepción y respuesta al entorno de la escuela, por lo que solo se evalúan los cuatro rubros ya conocidos y es en el

siguiente año y hasta la última evaluación que se consideran los cinco rasgos del perfil de egreso.

Similar se comportan los datos del EGC en relación al EXI al tener un incremento paulatino de una generación a otra con relación al promedio general, excepto en el 2010, presenta mejor promedio que la generación 2011. Al observar los resultados, vuelve a ser el mismo rasgo, conocimientos de contenido de enseñanza, el que presenta mayor puntaje 70.46. Para esta etapa, cobra interés el que los normalistas tengan conocimiento sobre lo que se enseña desde educación física, ya que fueron alumnos a punto de egresar.

Existe coincidencia también con un incremento en las evaluaciones de los otros rasgos del perfil de egreso, lo cual pone de manifiesto que conforme se avanza en la formación de educadores físicos, el perfil de egreso ha ido adquiriendo mayor solidez.

En el EGC el rasgo que presenta menos puntuación es el de habilidades intelectuales específicas con 63.52, pero contrario a los datos del rasgo con menores puntos en el EXI, aquí no pierde puntos sino que tiene un incremento paulatino. Además es de notar como la identidad profesional en el octavo semestre se ha asimilado de manera favorable ya que en la evaluación anterior era el rasgo más bajo.

Otro aspecto importante es cómo hay un aumento en porcentaje en todos los rasgos del perfil de egreso del examen intermedio al examen general de conocimientos; de modo que se confirma cómo la formación que se brinda en la escuela normal realiza un trabajo paulatino hacia la consecución de dicho perfil con lo cual se produce un acortamiento entre la brecha que en teoría separa al currículo ideal del real (Kemmis, 1998; Stenhouse, 1984).

En el año 2009 no se evalúa el rasgo Percepción y respuesta al entorno de la escuela por lo que solo se evalúan los cuatro rubros ya conocidos y es en el siguiente año y hasta la última evaluación que se consideran los cinco rasgos del perfil de egreso.

Tanto en el Examen Intermedio como en el Examen General se nota un incremento en el promedio lo que supone una mejor adquisición del perfil de egreso y el rasgo con mayor promedio en ambas presentaciones es el de contenidos de enseñanza y el de menor promedio varía del examen intermedio en relación al examen general; en el EXI fue identidad profesional y ética pero a solo un punto de habilidades intelectuales específicas y en el EGC el rasgo con menor puntuación es habilidades intelectuales específicas, para comparar puede remitirse al Anexo 6.

En el examen nacional de ingreso al servicio cada ciclo cambian el formato, por lo tanto la forma de presentar los resultados varía de un año a otro, al grado que en todos los años se publicaban el nivel logrado por cada persona excepto en el último año en el cual solo se publicó el lugar obtenido sin puntos.

En las cuatro generaciones fue similar como el promedio adquirido durante los cuatro años fue mayor que cualquier otro dato comparado bajo una evaluación interna; lo que indica que el perfil de egreso obtuvo una adquisición aceptable al terminar la ruta de formación o mejor dicho, en el currículo real.

Desde el examen intermedio de conocimientos hasta el examen de titulación hubo incremento en promedio y en consecución de perfil de egreso, solo bajó un poco en este último examen, pero de manera general se produjeron avances en las generaciones analizadas.

3.3.2 Resultados del análisis de los trayectos formativos de generaciones normalistas 2007-2011, 2008-2012, 2009-2013 Y 2010-2014.

A continuación se presenta el trayecto formativo por generación en cada uno de los alumnos de cuatro generaciones, aparece la generación 2010-2014 porque formaron parte del EXI en el 2013, pero a esa generación ya no se aplicó el EGC. Anexo (7).

Los datos que forman parte del análisis son el EXI, EGC, el promedio al egresar de la licenciatura, el dictamen con el que adquiere el título de licenciado en educación física y al final el resultado y/o lugar en el examen nacional de ingreso al servicio.

Los rubros que representan la calificación en la forma de titulación son los siguientes:

Aprobado por unanimidad con mención honorífica: 9.5

Aprobado por unanimidad con Felicitación: 9.0

Aprobado por unanimidad: 8.0

Aprobado por Mayoría: 7.0

Tabla 27. *Recorrido Generación 2007-2011*

Num.	EXI	EGC	Promedio	Titulación	ENIS
1.	52.28	79.44	8.9	8.0	527.91
2.	66.25	77.22	8.9	8.0	494.16
3	70.87	76.66	9.0	9.0	511.03
4	57.36	72.77	8.7	8.0	426.66
5	71.83	68.88	8.3	8.0	578.54
6	73.30	68.33	8.0	8.0	544.78
7	64.93	67.22	8.4	8.0	544.78
8	70.73	66.11	9.1	8.0	426.66
9	48.03	65.55	8.4	8.0	460.41
10	61.98	64.44	8.1	7.0	612.29
11	67.20	63.33	9.1	9.0	646.04
12	47.56	61.66	8.6	8.0	359.16
13	61.10	61.66	8.8	8.0	544.78
14	48.95	61.11	8.5	9.0	342.28
15	49.30	61.11	8.8	8.0	426.66

16	49.03	60.55	8.8	8.0	426.66
17	65.10	58.88	9.0	9.0	460.41
18	64.51	58.88	8.6	8.0	494.16
19	67.49	57.22	8.9	8.0	443.53
20	69.50	55.55	8.3	8.0	646.04

EXI Examen intermedio de conocimientos

EGC Examen general de conocimientos

ENIS Examen nacional de ingreso al servicio

NP No presentó

Es necesario mencionar que todos los datos de las tablas se ubican conforme al trayecto formativo personal, excepto el resultado de EGC ya que esa información es exclusiva por individuo; de tal manera que esos datos se colocaron en orden descendente cumpliendo con la finalidad de comparación general sin tratar datos personales.

De observar la tabla 27, puede notarse la existencia de un avance en el logro del perfil de egreso, de un examen intermedio, a uno general ya que la puntuación mayor en el primero es de 73.30 existiendo 6.14 puntos de diferencia con respecto al segundo examen. De la misma forma ocurre con el promedio más bajo del EXI con 47.56 y 55.55 con 7.99 puntos de avance.

Continuando con el análisis se ubican 15 alumnos del EXI en posición de sobresaliente y satisfactorio por 6 de insuficiente; el primer valor de insuficiente es 52.28 lo que podría suponer que en el EGC todos obtuvieron nivel de sobresaliente a satisfactorio.

En las columnas tres y cuatro se compara el EGC, con el promedio al egresar de la licenciatura, resulta perceptible a simple vista un aumento en el promedio de cada alumno y en el promedio general (8.66); lo que implica que a vista de los docentes es mayor el nivel de logro en el perfil de egreso en relación al examen general de conocimientos.

En la evaluación interna, del currículo real expresada en resultados de los promedios alcanzados por los alumnos al egresar y que se mueven entre los 7.5 y los 8 se aprecian resultados satisfactorios, pero estos resultados aunque

buenos, en el ENIS ya no lo son tanto, porque se ubican en el rango de no idóneo, concebido como evaluación externa.

En ese mismo orden comparando el promedio de egreso con el dictamen de titulación, sigue siendo mas alto el promedio obtenido en el total de la carrera (8.66) contra (8.15) de titulación; pero a pesar de estos datos los promedios se pueden considerar como buenos al estar arriba del 8.0 y recordando los promedios de EXI y EGC el perfil de egreso hasta este momento ha tenido un avance satisfactorio.

Ahora esta información comparada con el examen nacional de ingreso al servicio docente (ENIS) es de resaltar que del resultado más alto 646.04 al menor 348.28 hay diferencia de 303.76 puntos, lo que demuestra una diferencia importante conociendo que de ese examen adquirieron nivel de idóneos a 10 personas, solo la mitad del grupo por lo que esa parte fue considera como aptos para laborar en el servicio docente. Por lo tanto vuelve a aparecer la evaluación externa quien demuestra fallas en la adquisición del perfil de egreso o dicho de otro modo, del currículo real al currículo oficial sigue apareciendo una brecha.

Al comparar los resultados de la formación recibida en la institución con el examen de ingreso al servicio, se confirma lo anterior (ENIS) por existir una ruptura en la forma como se habían mostrado un aumento paulatino, ya que el promedio general de la generación es de 468.60, muy por debajo del dato más alto en el mismo examen y menor en relación al desarrollo que se venía presentando en el trayecto formativo.

Lo anterior tiene como argumento la necesidad del empleador ya que es una institución oficial la que vigila dicho ingreso al servicio y es en base a esos resultados que la Secretaria de Educación contrata a los maestros idóneos. Es para análisis la diferencia que se presenta ya que los aspectos y rubros a evaluar tanto en ENIS como el EGC coinciden con los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura en educación física de las escuelas normales.

Tabla 28. *Recorrido Generación 2008-2012*

Num.	EXI	EGC	Promedio	Titulación	ENIS
1	61.07	84.77	8.4	8.0	1049
2	77.84	77.66	9.0	8.0	1091
3	65.26	77.66	9.0	9.0	1116
4	70.05	75.63	8.5	8.0	1074
5	78.44	74.61	8.8	8.0	1125
6	68.86	74.61	8.8	8.0	1058
7	68.86	73.09	8.4	8.0	1058
8	61.07	72.58	7.6	7.0	1108
9	72.45	71.06	7.6	7.0	1017
10	73.65	69.54	8.5	8.0	1125
11	68.26	69.03	8.3	8.0	977
12	79.64	69.03	9.6	9.0	N.P.
13	67.06	68.52	7.9	7.0	1049
14	79.04	67.51	7.4	7.0	1231
15	63.47	67.00	8.9	9.0	1125
16	80.83	65.98	9.0	9.0	1143
17	68.26	65.98	9.1	9.0	1017
18	67.66	64.97	9.0	8.0	N.P.
19	77.24	64.46	7.9	8.0	1066
20	52.69	57.36	9.0	9.0	1009
21	62.69	56.34	8.6	8.0	993
22	64.34		8.6	8.0	N.P.

EXI Examen intermedio de conocimientos

EGC Examen general de conocimientos

ENIS Examen nacional de ingreso al servicio

NP No presentó

En la tabla 28 se muestra el trayecto formativo de la generación 2008-2012, presenta similitudes a la generación anterior en la consecución del perfil de egreso, ya que ambos grupos de personas aumentaron sus niveles de un examen a otro; siendo el valor más alto en el EXI (80.83) y en EGC (84.77) son 3.94 puntos de diferencia, repitiendo en los valores bajos EXI (52.69) y EGC (56.34) con 3.65 de avance. De cierta manera parece menos logro de esta generación a la anterior (2007-2011) pero los valores fueron más altos en 2008-2012.

Lo anterior se confirma con el nivel de logro otorgado, ya que 21 alumnos obtuvieron sobresaliente y satisfactorio y solo uno insuficiente; lo que indica que

el aumento de un examen al otro llevaría a todos a un nivel de satisfactorio a sobresaliente.

Comparando el EGC con el promedio acumulado durante su formación, se encuentra que también se coincide con la generación anterior en una valoración más elevada o nivel de logro alcanzado del perfil de egreso, ya que en los cuatro años de estancia en la normal el promedio general del grupo es de 8.54 muy arriba de 69.88 adquirido en el EGC.

Revisando el promedio de egreso con el de titulación, el promedio adquirido en los cuatro años ha sido mayor al de titulación (8.0), recordando que este se otorga en bajo la perspectiva de sinodales y en base a las normas de titulación; considerando lo anterior hubo una disminución en el nivel de logro del perfil de egreso; pero sigue siendo un promedio aceptable al no bajar de 8.

En relación al ENIS, el valor mayor es 1231 contra 977 del menor, con 254 puntos de diferencia, aspecto a resaltar por dar evidencia de ser un grupo mas compacto en relación al anterior, es necesario mencionar la decisión de tres egresados no presentar examen de ingreso al servicio y de igual manera se otorgaron 10 plazas.

Otro elemento a comentar es cómo la generación 2008-2012 (Tabla 28), es diferente por lo compacto de las evaluaciones internas (promedio y titulación) del currículo real en relación al currículo oficial (EXI, EGC, ENIS), el cual es evaluado de manera externa; pero sin que esta característica defina deficiencia en el nivel de logro adquirido.

Tabla 29. *Recorrido Generación 2009-2013*

Num.	EXI	EGC	Promedio	Titulación	ENIS
1.	56.97	78.07	7.9	9.0	1029
2.	70.34	78.07	9.4	9.0	1104
3.	66.46	77.00	7.5	8.0	N.P.
4.	70.34	77.00	9.6	9.0	N.P.
5.	69.76	75.93	9.2	9.0	1145
6.	62.79	74.33	8.0	7.0	1029
7.	70.34	72.72	8.8	8.0	1043
8.	N.P.	72.19	8.4	7.0	1036
9.	65.69	71.65	7.6	8.0	1036
10.	74.41	70.58	9.3	8.0	1036

11.	64.53	68.44	8.9	9.0	1002
12.	65.11	67.91	8.4	8.0	1131
13.	55.81	67.91	8.7	8.0	1046
14.	64.53	66.84	7.8	8.0	1036
15.	70.34	66.84	8.1	8.0	1043
16.	60.46	66.31	9.3	9.0	995
17.	72.09	66.31	8.1	7.0	N.P.
18.	72.09	65.77	8.6	8.0	1036
19.	65.11	65.24	8.9	8.0	1131
20.	65.69	58.82	8.4	8.0	1070
21.	67.44	55.61	8.4	8.0	1118
22.	55.81		7.4	7.0	940
23.	50.58		8.2	8.0	N.P.
24.	73.25		8.9	8.0	1097

EXI Examen intermedio de conocimientos

EGC Examen general de conocimientos

ENIS Examen nacional de ingreso al servicio

NP No presentó

En la Tabla 29 se revisa la generación 2009-2013 y se observa que al igual que en las generaciones anteriores hay un incremento en puntos de un examen a otro; en el EXI el mayor resultado fue (73.25) y en el EGC (78.07) por lo que la diferencia es de 4.82 puntos; en los puntajes menores también hay diferencia de 5.03 ya que el EXI tiene (50.58) y el EGC (55.61).

De los 24 resultados de EXI, 23 lograron nivel de sobresaliente a satisfactorio y solo uno insuficiente lo que supone que en el resultado de EGC todos lograron estar entre sobresaliente y satisfactorio. La generación 2009-2013 en comparación con las dos generaciones anteriores se ubica por debajo de la generación 2008-2012 y muy similar a la generación 2007-2011.

En base al ENIS el valor más alto es de 1145 y el menor 940 con una diferencia de 205 puntos, un poco más compacta a la generación anterior; estas dos últimas generaciones (2008-2012 y 2009-2013) son las únicas que pueden compararse entre si por los cambios que el sistema ha realizado.

Y en base a eso podría pensarse que la generación 2009 fue mejor por lo compacto de los datos, pero el puntaje mayor de la generación 2008 y el menor de la misma, superan en ambas posiciones a los de la generación 2009.

El promedio adquirido durante los cuatro años de estancia en la normal fue 8.49 superior al promedio de los exámenes tanto intermedio como general de conocimientos y también es mayor al promedio de titulación ya que este es de 8.08. Este último sigue siendo promedio bueno y mayor a los exámenes nacionales. Por lo tanto en esta Tabla 29 continúa la tendencia de aumento paulatino sobre el nivel de logro del perfil de egreso.

Tabla 30. Recorrido Generación 2010-2014

Num.	EXI	EGC	PROMEDIO	TITULACIÓN	POSICIÓN ENIS
1.	41.05		8.6	8.0	61
2.	67.36		9.9	9.5	3
3.	74.73		9.1	8.0	2
4.	71.05		8.0	7.0	N.P.
5.	61.05		9.0	8.0	51
6.	68.42		8.9	8.0	20
7.	66.31		8.6	8.0	N.P.
8.	72.63		8.5	8.0	21
9.	70.52		9.0	9.0	22
10.	67.36		8.2	8.0	35
11.	66.31		7.7	8.0	42
12.	64.73		7.8	7.0	N.P.
13.	77.89		9.4	9.0	5
14.	67.89		9.1	9.0	24
15.	56.84		8.1	8.0	52
16.	72.63		8.4	8.0	60
17.	61.05		8.5	8.0	36
18.	70.52		9.1	9.0	33
19.	66.84		8.3	8.0	15
20.	74.73		9.3	9.0	1
21.	65.26		8.1	8.0	17
22.	65.78		8.4	8.0	19

EXI Examen intermedio de conocimientos

EGC Examen general de conocimientos

ENIS Examen nacional de ingreso al servicio

NP No presentó

En la Tabla 30 se revisa la generación 2010-2014 en la cual hay cambios importantes por haberse eliminado el EGC y en el ENIS solo se hizo público la

posición en el examen, sin dar los puntos obtenidos, por lo tanto el análisis cambia un poco.

El promedio de esta generación del examen intermedio de conocimientos fue de 66.86, donde 21 alumnos obtuvieron de satisfactorio a sobresaliente, solo uno fue insuficiente. Como suposición se considera que de haber aplicado el EGC todos se hubieran ubicado en satisfactorio y sobresaliente.

Comparando el único examen nacional aplicado a esta generación con el promedio adquirido durante su formación en la normal, se encuentra una diferencia ya que el promedio es de 8.6 siendo este el más elevado junto con la generación 2007-2011. Y al igual a las generaciones anteriores el promedio de los cuatro años es mayor al obtenido en la titulación (8.20).

Lo sobresaliente es como existe una relación entre el EXI, el promedio de egreso y la calificación al titularse y esta relación con el ENIS; por lo que entre mas alta fue la calificación en las evaluaciones internas mas probabilidades se tuvieron de obtener plaza y esa condición se relaciona de manera positiva con los resultados del EXI. Estos resultados coinciden con el INEE (2015).

No es posible analizar el ENIS con ningún examen por falta de datos ya que solo se oficializó el lugar obtenido sin proporcionar los números que confirmen, pero la asignación de plaza fue igual a los años anteriores, solo se otorgaron 10.

Discusión

A partir de reconocer cómo la evaluación del perfil de egreso incluye diversos elementos y que este mismo es parte de un currículo, ha sido indispensable establecer una relación entre los diferentes tipos de currículos y sus componentes, lo que lleva a observar al currículo como sistema (Pansza, 2005 en Pérez, 2013) para conocer el nivel de consecución del perfil de egreso a partir de los actores del proceso educativo.

Para tal análisis fue necesario realizar un estudio en etapas, de manera que las partes que conforman el presente trabajo muestren evolución y relaciones en actuar pedagógico, en ese sentido se presenta como sigue:

En el análisis del programa de 2002 de la LEF y el programa 2011 de Licenciatura en Educación Preescolar se ubica en un currículo a nivel macro (Fernández, s/f) por ser ambas propuestas desde DGESPE para todas las normales del país. En tal actividad se encontraron semejanzas para la formación de docentes Hawes (2010), entre algunos aspectos menciona que se debe considerar la relación entre los elementos que integran el perfil de egreso, situación que surge al buscar categorías en el presente análisis; Perrenoud (2009) propone diez criterios en la formación que coinciden con categorías encontradas en el presente estudio, relacionadas con el aprendizaje basado en problemas y la evaluación formativa.

En la misma lógica de coincidencias González, Araneda, Hernández y Lorca (2005) presentan tres bloques para la formación de maestros, donde aparecen saberes relacionados con el diseño de la enseñanza, situaciones socioeducativas, pedagogía de contenido, conocimiento del contexto, conocimiento pedagógico general y pedagógico del contenido; que presentan semejanzas en torno a las categorías de “docencia” y “social” construidas en el presente análisis.

Para Zabalza (2005) el conocimiento disciplinar y aspectos relacionados a actitudes y valores son elementos en el perfil de egreso de docentes; coincidiendo con Garcallo, Sánchez, Ros y Ferras (2010) quienes valoran el respeto, saber escuchar, buena comunicación y preparación de clases;

conocimientos considerados por ambos planes de estudio en la subcategoría de valores, pero dejando fuera el conocimiento disciplinar.

En el trabajo presentado es posible apreciar que el análisis del perfil de egreso transita de un currículo formal con propuestas de instituciones (Casanova, 2012) a elementos tangibles y conceptuales (Sánchez, 2008), pero todas las propuestas están enfocadas al desarrollo profesional del futuro docente, lo cual tributa a una concepción más amplia de pertinencia social, fin supremo de la formación en cualquier carrera profesional.

Nuestros hallazgos presentan similitud en dos aspectos con Maulini, Fraile y Cano (2015); la primera semejanza se encuentra en la metodología y en la elección de categorías y subcategorías. Un segundo aspecto en común se relaciona con dos de las subcategorías determinadas: habilidades sociales y valores.

Al revisar las categorías construidas en nuestro trabajo inferidas del propio discurso de los planes de estudio y mediadas por las interpretaciones de los participantes, podemos establecer semejanzas con las propuestas de autores como Romero (2004; 2009), Pérez y Fernández (2005), Urivey Garivia (2004), Campos, Ries y del Castillo (2011); al considerar la formación de educadores físicos en tres o cuatro áreas, tal como se ubicaron las subcategorías y sin considerar aspectos específicos en el área.

Nuestros resultados presentan similitudes con los trabajos de Romero (2004) en relación a la investigación como factor de formación, con Pérez y Fernández (2005) se asemejan por aspectos como el conocimiento de los alumnos, elementos culturales y conocimientos disciplinares. Otra relación se presenta con autores de formación docente e igual con las categorías encontradas; con Gallardo (2006) y Sáenz, et al (2009) por conocimientos sobre las tecnologías de la información, obtención autónoma de la información, capacidad de resolución de problemas, capacidad de apreciar diferentes puntos de vista, capacidad para comunicarse oralmente en público y por escrito, autoconfianza y capacidad innovadora y crítica; estos son conocimientos esenciales que debe cubrir un docente sin considerar el área en la que desarrolla. También la competencia

investigativa y la que incluye valores, aparecidas en nuestros análisis, son coincidentes con las planteadas por Uribe y Gaviria (2004).

Las categorías construidas, inferidas de los programas y del trabajo de interpretación de los actores seleccionados, coinciden con Romero (2009) por los aspectos socioculturales y disciplinares y por lo referente a la gestión, promoción y organización de actividades.

Del análisis documental de ambos planes, se infiere una orientación más marcada hacia competencias generales que debe poseer cualquier profesor, sin que aparezcan directamente expresadas las del educador físico; aunque también resulta necesario destacar que cuando en estos programas se alude a los saberes disciplinares, aspectos tales como la iniciación deportiva, recreación, deporte, actividad física, que constituyen especificidades cualitativas de la formación de un educador físico, ya se encuentran implícitos.

Entre varios aspectos a revisar cuando se evalúa el perfil de egreso, se considera la participación del docente y dicha actividad está enfocada en el currículo real (Molina, 2012) por ser actividades directas en la enseñanza, integrando apoyos y problemas; de igual manera es currículo micro (Fernández, s/f) ya que este también apunta el proceso de enseñanza ocurrido de manera directa.

La decisión de explorar una arista del currículo real en el desempeño docente es avalada por (Beltrán, 2011) y por López y Carrascosa (2005) quien lo consideran información perdurable acerca de una docencia de calidad.

Al aplicar encuesta de evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de los alumnos se pudieron explorar aspectos del currículo oculto para conocer el grado de percepción que se tiene de los docentes, es a partir de esta acción la posibilidad de la aparición del currículo oculto (Casarini, 1999) por existir la oportunidad para el alumno de manifestar lo que realmente le enseñan en clase, así como la posibilidad de detectar los contenidos que el docente decide no trabajar y se ha llamado currículo nulo. (Córlica y Dinerstein, 2009).

Estudios similares donde se aplica encuesta para evaluar la percepción docente, muestran como está permite al alumnado manifestar su opinión sobre el desempeño de sus maestros y es recomendada como uno de los instrumentos mas cercanos en la obtención de información, coincidiendo con Fernández y González (2012); Sáenz et al. (2009); Madrid (2005); García, Colom, Martínez, Sallares y Roca (2011); Bol, Manzanares y Mateos (2013); Latorre y Blanco (2009).

La evaluación y diversidad muestra diferencia significativa en ambos géneros coincidiendo con Picos, Pastor (2013), lo que diversas investigaciones corroboran por lo complejo e implicaciones que tiene dicha acción en el proceso educativo; en el análisis de quinto semestre las diferencias se manifiestan más en el grupo de las mujeres, lo cual coincide con Fernández y González (2012).

La identidad profesional y los aspectos sociales son los rubros con menor posición en la encuesta, contrario a las competencias de tipo actitudinal que fueron mejor valoradas en el estudio de Sáenz y Cols. (2009); Maulini, Fraile y Cano (2015) y Romero (2009), de parte del alumnado se resaltan aspectos como la competencia didáctica, el dominio de contenidos y la planeación elementos que tienen más relación con un proceso cognitivo de parte del docente. Coincidiendo con los trabajos de Campos, Ries y Del Castillo (2011) donde lo importante tiene que ver con dominio de contenidos de enseñanza y con Pírela y Prieto (2006) quienes resaltan habilidades investigativas y cognitivas como mejor valoradas.

El problema de la identidad profesional es antiguo en el área ya que pasa desde confundir a la educación física con deporte, situación provocada por los docentes ya que se asume que la elección de la carrera fue por su experiencia en prácticas deportivas, Capel (2002). Tal situación no puede dejar de verse como una problemática desde la formación inicial y requiere de un estudio más profundo que generará línea futuras de investigación.

Entre los factores que se ubican en un nivel medio de acuerdo a la percepción del alumnado, se encuentra la atención a la diversidad y este rasgo en la formación de docentes va adquiriendo relevancia, pero denota falta de trabajo.

Fermín (2007), expresa que una formación docente donde se considere la diversidad, debe enfocarse a pensar en la inclusión y en el desarrollo profesional como mediador, en un ambiente sociocultural; tendencia cada vez mayor en educación básica.

Se percibe cómo la encuesta evalúa el trabajo realizado por los docentes, pero no permite que el alumnado manifieste cuál sería la forma como a él le agradaría su trayecto formativo en la escuela normal, como son los trabajos de Otero (2009); Gutiérrez, Pilsa y Torres (2007); Vaca (2003); Romero (2004) y Pérez y Fernández (2005), lo cual puede indagarse y profundizarse desde metodologías cualitativas, en estudios posteriores.

Otro factor que no existe en esta encuesta y debe ser valorado en la formación docente, es lo expuesto por González-Weil et al. (2014); cuando hablan de una formación contextualizada, sin considerar lo técnico y sugieren mayor enfoque profesional, donde el docente sea creativo y sepa tomar decisiones de acuerdo a las necesidades presentadas, lo cual tiene relación con los ajustes necesarios a los diversos tipos de currículos ya mencionados.

En base a los datos del EXI, la identidad profesional y ética es el rasgo con menor promedio de las generaciones tratadas, lo cual representa un problema por ser la identidad parte esencial en el quehacer docente, es la representación ante la sociedad y de manera personal de la labor a desempeñar en un futuro.

En el cruce del análisis del perfil de egreso, se ubica que en la encuesta a docentes, los alumnos valoran con poca puntuación el factor de la identidad institucional, denotan poco compromiso con la institución y no es posible saber cuanto de ese mensaje enviado por los docentes normalistas influye en la identidad de los futuros maestros.

De manera contraria el reconocimiento de una buena planeación de los maestros normalistas se hace palpable en el conocimiento de contenidos de enseñanza y competencia didáctica mostrada en el EXI, al ser los rasgos con mayor puntuación y son similares a los valores altos adquiridos en la encuesta de percepción docente, planeación, contenidos de enseñanza y competencia didáctica.

Referente al análisis de los EGC los datos presentan similitudes en los valores; excepto en identidad profesional que pasó de ser el rasgo con menos valor a ocupar el tercer puesto en importancia, la razón es a nuestro juicio la misma estructura del plan de estudios ya que en cuarto año (es cuando se evaluó el EGC) los estudiantes permanecen en una institución de educación básica durante todo el ciclo escolar, alternando su estancia con la normal.

Un dato a ser considerado, es el rasgo habilidades intelectuales específicas ya que en ambos exámenes presenta escaso nivel de logro. En el EXI ocupa la posición número cuatro y en el EGC es el valor mas bajo (5); lo cual representa un problema por ser un rasgo esencial en la solución de problemas factor que puede ser considerado para una investigación posterior al contrastar como la ausencia de esta habilidad afecta el nivel de idoneidad en el examen de ingreso al servicio docente.

Los rasgos del perfil de egreso presentados con problemas en ambos exámenes, coinciden con los datos expuestos por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el examen nacional de ingreso al servicio.

Los rasgos del perfil de egreso que presentaron insuficiencias en ambos exámenes fueron los de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales, resultados coincidentes con (INEE, 2015).

Al establecer relación entre los diversos momentos de la formación de los futuros educadores físicos, existe evidencia de un paulatino progreso en la consecución del perfil de egreso y de los momentos en que el currículo se hace presente en sus distintos tipos. Las evaluaciones internas y externas por instituciones como CENEVAL han dado muestra de ello.

Al continuar bajo una visión curricular, el análisis del perfil de egreso, se percibe un incremento en la adquisición del mismo con las evaluaciones internas desde el currículo operacional (Pérez, 2013) con ayuda del currículo extraoficial (Córica y Dinerstein, 2009), ya que el promedio de egreso y forma de titulación superan el nivel de logro del currículo ideal (EXI, EGC).

En el trayecto formativo se percibe desde las evaluaciones externas e internas antes de egresar, un aumento en el cumplimiento de los rasgos deseables del

perfil de egreso, pero es con relación a la visión de los evaluadores externos, que finalmente representan el lado ideal, oficial y normativo del currículo que se produce una cierta fractura entre lo ideal y lo real porque a partir del examen nacional de ingreso al servicio (ENIS) los resultados o nivel de logro, disminuyen de manera considerable ya que para la Secretaría de Educación, solo 10 alumnos por ciclo, adquieren el dictamen de satisfactorio y en su mayoría no son idóneos para su contratación; datos estos que coinciden con el análisis nacional efectuado por el INEE (2015), al describir como en el primer examen de ingreso para educación básica fue evidente la falta de conocimientos y habilidades necesarias para ejercer la profesión docente.

Observando los datos de los grupos en el trayecto formativo, es evidente cómo los alumnos con mayor promedio tienen mayores posibilidades de adquirir una plaza o dictamen de idóneo; este análisis es similar al que presenta el INEE (2015), al mencionar una comparación entre promedio de egreso alto, mayor posibilidad de ser idóneo.

Durante este recorrido se manifestaron los diversos componentes del currículo (Casanova, 2012) al haber integrado aquellos elementos que forman parte del proceso enseñanza aprendizaje en sus diferentes etapas y cómo se relacionaron en la búsqueda de explicar el perfil de egreso en su paso por los tipos de currículos.

Un aspecto de resaltar es como el INEE solo considera a partir del artículo 5º de la Ley General de Servicio Profesional Docente y como fecha julio de 2014 y 2015, los concursos para ingresar al servicio profesional docente y no toma en cuenta los exámenes anteriores; a pesar de existir similitudes en resultados; argumentando que los resultados de dichos concursos ponen de manifiesto las deficiencias en cuanto a los conocimientos y las capacidades que un perfil idóneo debe tener para el ejercicio de la profesión docente, y en consecuencia, colocan la formación inicial en el centro de atención (INEE, 2015), olvidando que durante todo el proceso es consecución de un currículo real y extraoficial por integrar todas las acciones educativas en el logro del perfil de egreso (Molina, 2012; Córlica y Dinerstein, 2009).

El INEE (2015) ha manifestado deficiencias en la formación de docentes en las escuelas normales a partir del análisis de los EGC y ENIS, pero el desarrollo de este trabajo en el que han sido considerados más elementos de la formación da pauta a una visión donde se abran al análisis sobre las actividades docentes al interior de las normales.

Una diferencia de este estudio con el INEE es porque mencionan que las normales no han brindado una formación inicial docente que responda a las necesidades de México; en el presente se ha evidenciado el ascenso producido en la adquisición del perfil de egreso y también que diversas evaluaciones lo prueban. Es necesario recordar que el plan de estudio no es un diseño de las normales, sino es una propuesta nacional de DGESE para la formación inicial docente; lo prudente será un nuevo diseño con la visión futurista requerida.

Aunque los datos mostrados en esta investigación son el resultado específico de un análisis del desempeño docente y del trayecto formativo de los estudiantes de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, así como de los perfiles de egreso de los planes de estudio de educación física 2002 y 2011, estos resultados, aunque obtenidos en un contexto específico, pueden ser un referente de la situación real que acontece en las demás escuelas normales del país, por lo que se precisa la sistematización de otros estudios en diferentes normales de la región y del país.

La formación docente en educación física desde distintos enfoques busca en la actualidad dar respuesta a la interculturalidad al considerar movilidad en grupos sociales sumándose a la solución de conflictos y la misma movilidad que debe tener el profesor en el área, situación no lejos de la realidad ya que en México y en este caso en Zacatecas el educador físico labora en varias instituciones las cuales se ubican en contextos diversos. Y cobra mayor importancia si se tuviera la oportunidad de que los egresados de escuelas normales pudieran buscar oportunidad de trabajo en otros estados o países.

Conclusiones

1. Aun con diferentes denominaciones para los perfiles de egreso de los planes de estudio actuantes en diversas etapas históricas, presentadas en forma de rasgos, competencias, conocimientos, habilidades y valores, el proceso de formación en las normales de maestros se ha ajustado históricamente a la normatividad vigente y a las condiciones propias de los contextos específicos, todo lo cual se ilustra en el caso de la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho, que, desde los postulados de su misión y visión, así como de resultados académicos en pruebas nacionales de CENEVAL, se ha posicionado como una normal líder en el país y en el estado de Zacatecas.
2. El plan de estudio 2002 de la licenciatura en Educación Física y el plan 2011 de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria, presentan similitudes en su perfil de egreso, no obstante encontrarse el primero planteado en términos de rasgos deseables y el segundo de competencias, y ello se sustenta en la concepción curricular macro planteada por una institución jerárquica superior como DGESPE.
3. Los dos planes de estudio analizados, el del 2002 y del 2011, presentan similitudes en la aspiración de brindar al futuro docente los saberes necesarios de la educación básica, las habilidades didácticas para generar mejores ambientes de aprendizaje bajo la idea central subyacente para ambos, de un perfil de egreso tendiente a modelar un docente inquisitivo, emprendedor y creativo para enfrentar los problemas individuales y sociales de la práctica educativa.
4. Para el alumnado los docentes presentan un satisfactorio nivel en su desempeño, expresado en que realizan una planeación adecuada según los requerimientos del perfil de egreso, en que presentan los propósitos

del curso y otros aspectos orientadores en la formación, igualmente encuentran también aspectos positivos relacionados con la atención a la diversidad, las habilidades didácticas y el dominio de contenidos, mientras que aprecian algunas insuficiencias en aspectos relacionados con la identidad profesional e institucional.

5. En los exámenes generales de conocimiento se evidenció un ascenso progresivo del cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso con buenos promedios de los alumnos constatados. No ocurre igual en el examen de ingreso al servicio docente donde los promedios fueron inferiores en razón de que la ponderación de estos resultados depende de los criterios de los empleadores.

6. Para la consecución de los rasgos deseables del perfil de egreso, el trabajo realizado por profesores y alumnos en la Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho resulta satisfactorio, factor comprobado con los exámenes generales de conocimiento en sus dos modalidades, las cuales permiten apreciar una mejora en el desempeño de los futuros docentes.

Líneas Futuras de investigación.

- Profundizar en estudios sucesivos y mediante procederes de triangulación metodológica y por las fuentes de obtención de datos en los aspectos relacionados con la identidad profesional y ética.

- Sistematizar estudios similares en otras normales de la región y de México.

- Ampliar los criterios del diseño mixto de investigación empleado, hacia otros métodos y técnicas proyectivas que como los grupos focales, las composiciones y el completamiento de frases permitan indagar con mayor relieve la llamada perspectiva del actor propia de los enfoques alternativos al modelo hipotético deductivo.

Bibliografía

- Alcalá, D. H., Fonseca, A. S., y Pueyo, Á. P. (2015). Valoración en la formación permanente del profesorado en educación física, a partir del intercambio académico entre España y Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18.
- Alfonso, M. R. (2010). La evaluación de las competencias desde una visión formativa. Conferencia magistral. Congreso Internacional de Educación Física. Libro de memorias 23 ISBN: ISBN 978-84-936865-3-6
- Alfonso, M. R. (2012). Investigación de la práctica educativa y contextualización del currículo Tercer Congreso Internacional Multidisciplinario, México, Conferencia magistral.
- Alfonso, BM. R. (2012). Dialéctica de la cantidad y la cualidad. Investigar sin ataduras. Monterrey: Comité Regional UNESCO.
- Arbesú, I. (2004). Evaluación de la docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 863-890.
- Amador, F. (1997). Análisis de la formación Universitaria en las ciencias del deporte. Su adecuación a perfiles profesionales; *Apuntes Educación física y deporte*, 50(4), 64-74.
- Andrade, M.C. y Muñoz, C. (2003). Perfil o rostro para el docente? *Tabula Rasa*, (1), 213-220.
- Anguera, M. T. (2011). Metodología cualitativa y cuantitativa, En Izquierdo, C. y Perinat, A. (2012), *Investigar en psicología de la comunicación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas*. Barcelona: Amentia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(1), 201-2015.
- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M. y Sánchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- Aranda-Barradas, J. S. y Salgado-Manjarrez, E. (2005). El Diseño Curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5(26), 25-35.

- Arnaz, J. A. (1981). Guía para la Elaboración de un Perfil de Egresado. Revista de Educación Superior. México.
- Ávila, M. M. y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como calidad docente: E.U. Magisterio de Cuenca, Universidad de Castilla- La Mancha.
- Beltrán, R. M. (2011). La evaluación de los docentes, elemento sustantivo en la educación; Perfiles educativos, Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación en México, (133), 3-7.
- Berro, E. G., Pastor, X. C., Solanas, É. M., Sallarés, J., y Martín, S. R. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación de la actividad docente del profesorado. Aula Abierta, 39(3), 3-14.
- Bol, A., Manzanares, M. C. S., y Mateos, M. P. (2013). Validación de una encuesta sobre la actividad docente en Educación Superior. Aula abierta, 41(2), 45-54.
- Brown, S., y Pickford, R. (2013). Evaluación de habilidades y competencias en educación superior. Narcea Ediciones.
- Burgos, F. B. (2008). Sobre educación y desfase de conocimientos en el mercado laboral de profesionistas. Revista de Educación Superior. XXXVII (4)148, 57-68.
- Cádiz, J., Astorga, M. L., Villanueva, O. L., y Echenique, M. J. (2012). Competent Humanizing Teachers? Educación y Educadores, 15(3), 535-546.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). Ley de General de Educación. Última Reforma DOF 20-05-2014.
- Campos, M. M. C; Romero, G. S. y González, C. G. (2010). La situación laboral del egresado en magisterio de educación física: Garantía de calidad. Retos. Nuevas tendencias en educación física deporte y recreación, (17), 111-114.
- Campos, M. M. C.; Ries, F. y Del Castillo, A. O. (2011). Análisis de las competencias adquiridas y utilizadas por los egresados maestros en Educación Física; Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 7(24), 216-229.

- Canquiz, L., y Inciarte, A. (2006). Desarrollo de Perfiles académico-profesionales basados en competencias. Maracaibo: LUZ.
- Capel, S. y Leah, J. (2002). Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades. Cuadernos, Biblioteca para actualización del maestro. SEP.
- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(4), 6-20.
- Castejón, O. F.J.; López, P. V. M.; Julián, C. J. A. y Zaragoza, C. J. (2011). Evaluación Formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado en educación física. Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 11(42), 328-346.
- Cole, D. A., y Maxwell, S. E. (2010) Multitrait-multimethod comparisons across populations: a confirmatory factor analytic approach. Multivariate Behavioral Research, 20(4), 389-417.doi: 10.1207/s15327906mbr2004_3
- Coll, César (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, Competencias y estándares. Serie: Cuadernos de la Reforma. México: SEP.
- Contreras, J. O. R; Ruiz, P. L. M.; Zagalaz, S. M. L. y Romero, G. S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física. Incidencias en la transformación de su pensamiento. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, 45, 131-149.
- Córdova, D. G. y Barbosa J. R. (2004). El perfil de egreso del Ingeniero Agrónomo. Una Experiencia de grupos de discusión de Egresados. Redalyc, 1 (14); 36-46.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. The Sage handbook of qualitative research, 4, 269-284.
- Del Campo, R. A. (2008). Un modelo para mejorar la colocación de recién egresado en el ámbito laboral en México. Actualidad Contable Faces, 11(16), 40-46.

- De la Cruz, T. M. A. (2000). Formación Pedagógica Inicial y Permanente del Profesor Universitario en España: Reflexiones y Propuestas; Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 38, 19-35.
- Diario Oficial de la Federación (2013). Decreto por el que se expide la Ley General de Cultura Física y Deporte. Secretaría de Gobernación. www.dof.gob.mx
- Díaz-Alcaraz, F. (2002). Didáctica y currículo: un enfoque constructivista. Colección Humanidades.
- Díaz del Cueto, M. (2013). Cómo se forma el profesorado de educación física. Las competencias en los planes de formación inicial. Tándem: didáctica de la educación física. 43, 28-38.
- Díaz, B. A. (2007). Comentario al documento "Panorama de la Educación 2007. Nota para México"; Perfiles Educativos, 117 (29), 131-149.
- Díaz, B. A. F. y Barroso, B. R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica de México; Perspectiva Educativa, 53 (1), 36-56.
- Dadou, L. y Rongwei, L. (2012). Training of Physical Education Teachers for Equal Access to Education; College of Physical Education, Jilin Normal University, Siping, Jilin, China. Procedia Environmental Sciences, 12 (2012) 1269 - 1273
- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. Investigación bibliotecológica, 22(44), 143-160.
- Eisenberg, W. R.; Jiménez, R. M. L.; Irais, J. M. y Barrón, C. L. A. (2010). Educación Física: Percepción docente sobre logros y problemas de sus estudiantes, con relación al perfil de egreso del plan 2002 de la ESEF del DF. Educ@rnos, 1 (3), 51-64.
- Elizalde, L. y Reyes, R. (2008). Elementos clave para la evaluación del desempeño de los docentes. Revista electrónica de investigación Educativa, Especial; 1-13.

- Ezequiel, A. E. (1993). La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores. (libro)
- Fermín, M. (2014). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad.
- Fernández, D., M., y Atala, L. G. (1999). Procedimiento para Evaluación y Rediseño de Planes de Estudios en la Universidad. Secretaría Académica de la UANL, Monterrey Nuevo León.
- Fernández, J. M. (2003). Postmodernidad e Investigación en Educación Física, *Agora para la EF y el Deporte*, 2(3), 5-22.
- Fernández, B. M. A. y González, L. S. (2012). El Perfil del Buen Docente Universitario. Una Aproximación en función del sexo del alumnado; *Revista de Docencia Universitaria*; 10 (2), 237-249.
- Fernández, E. M. A., Río, G. L., y Fernández, C. A. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española del Inventario de Ansiedad Competitiva CSAI-2R en deportistas. *Psicothema*, 19(1), 150-155.
- Figuerola, M. L. (2000). La formación docente en las Escuelas Normales: Entre las Exigencias de la Modernidad y las Influencias de la Tradición. *Revista latino americana de estudios educativos*, 30 (1), 117-142.
- Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 183-199.
- Fraile, A. A. (2003). Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos: Revista de educación*, (6), 213-234.
- Fraile A. A. (2008). El aprendizaje cooperativo como metodología para el desarrollo de los ECTS: una experiencia de formación del profesorado de educación física. *Revista Fuentes*, (8), 22-34.
- Fraile, A. A. (2010). Reclamando la presencia de los fundamentos pedagógicos en la formación del profesorado de educación física. *REEFD N°375 Junio-Diciembre 2004*, (1).

- Freire P. (1982). La educación como práctica de la libertad. 30ª edición. México: Siglo XXI editores, S.A.
- García, C. M. (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. Concejo escolar del estado. Los educadores en La sociedad Del siglo XXI. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. 161-194.
- García, M. E. C. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(3), 96-108.
- García, L. A. y Díaz, C. E. (2009). Relaciones entre la nota de egreso de los titulados universitarios y su inserción laboral. European journal of Education and psychology, 2 (3).
- Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C., y Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos.
- Garduño, O. A. (2011). Seguimiento de las prácticas de evaluación en las egresadas de la Licenciatura en Educación Preescolar, Primer Congreso Internacional de Educación. 1169-1181.
- Gallardo, V. M. A. (2006). Evaluación de las Competencias Profesionales para la Inserción Laboral de los Maestros de Educación Física. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 4(3), 469-492.
- Gimeno-Sacristán J. (2012). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Textos Universitarios, Colofón Morata. Segunda Edición.
- Giné, N., Parcerisa, A., Llena, A., París, E. y Quinquer, D. (2007). Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: Fundamentos y aplicación. (LIBRO)
- Gómez, J. (2002). La educación física en el patio. Una nueva mirada. Stadium, p. 45-65.
- González, B. A. I.; Araneda, G. N.; Hernández, G. J. y Lorca, T. J. (2005). Inducción Profesional Docente; Estudios pedagógicos XXXI, 31 (1), 51-62.

- González, H. M. C., y Hernández, M. P. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (56), 209-232.
- González-Rey, F. L. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad: Los procesos de construcción de la información. Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala. ODHAG
- González, J. (2003). Modelos, procedimientos e instrumentos de evaluación de la actividad docente. *Educación Médica*, 6(3), 20-21.
- González-Weil, C., Waring, M. G., Ahumada, G., Cisternas, A., Pérez, J. L., y Valenzuela, J. S. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores deficiencia escolares y universitarios, 51(2), 75-85.
- González, S. y Zea, A. (2011). Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas. Universidad Autónoma de Nayarit; 2-70.
- Graells, P. M. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. UAB.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa, San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI).
- Guzmán, S.S.; Febles, A. I.; Corredera, M. A.; Flores, M. P.; Tayub, E. A. y Rodríguez, R. P. A. (2008). Estudio de Seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo; *Innovación Educativa*, 8 (42), 19-31.
- Hawes, B. G. (2010). Perfil de Egreso; Dpto. de Educación de la Salud Facultad de Medicina, Universidad de Chile. 1-18.
- Hernández, R. A. (2007). Parámetros para el diseño y evaluación del currículo crítico. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. No 12, 51-82.

- Hoyos, R. M. G. y Cano, R. J. (2011). Seguimiento de Egresados en las Escuelas Normales de Veracruz; Departamento de Apoyo Académico e Investigación, Dirección de Educación Normal; XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-10.
- Huerta, C. L. M. y Lugo, B. P. (2009). Seguimiento de Egresados; Licenciatura en Nutrición Universidad Autónoma de Zacatecas, Área Académica de Ciencias de la Salud.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2005). Diplomado en Habilidades docentes, modulo 6, (6).
- Ivankova, N.; Creswel, J. y Stick, S. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design. Theory to practice field methods, 18(1), 3-20.
- Izquierdo, J. M. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. Education Siglo XXI, 23.
- Juárez, E. M. del R. y Fernández, P. J. A. (2008). Evaluación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Telesecundaria desde la Perspectiva de los Egresados; X Congreso Nacional de Investigación Educativa; 1-10.
- Kemmis, K. (1998). El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.
- Lagardera, O. F. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. Revista Tándem. Didáctica de la educación física, 89-106.
- Latorre, M. M. J. y Blanco, E. F.J. (2009). La investigación sobre creencias docentes a través del método de encuesta; Revistas de Educación, 11, 155-168.
- Lohr, K. N. (2002). Assessing health status and quality-of-life instruments: attributes and review criteria. Quality of Life Research, 11(3), 193-205.((A
- Loparco-Galasso, D., y Michinel, J. L. (2008). El trabajo de Licenciatura como medio para develar el perfil del egresado en educación mención física: Un análisis de textos. Revista de Pedagogía, 29(84), 61-88.

- López-Barajas. D. M. y Carrascosa, R. J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables mas relevantes; Universidad de Jaen, Revista de Investigación Educativa; 23, (1), 57-84.
- López Fernández, I., y Chinchilla Mínguet, J. L. (2008). Los juegos y la actividad física en la formación inicial del educador social en España. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 25(11-1), 19-29.
- Martínez, A. L. (2003). Contextos y Programas. Una visión Internacional al Practicum de Educación Física en la Formación Inicial. Angora para la educación física y el deporte, (2), 115-128.
- Martínez Miguélez, M. (2006) La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método. México: Edit. Trillas. p. 113.
- Martínez, Miguélez. M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.
- Maulini, C., Fraile, A., A., y Cano, R. (2015). Competencias y formación universitaria del educador deportivo en Italia. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(1), 167-182.
- Mckernan, (1999). Investigación acción y curriculum. Madrid: Ediciones Morata
- Medina, C. J. M.; Delgado, N. M. A. (1999). Estudio de las Actividades de formación del practicum de enseñanza según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de la educación física; Apunts: Educación física y deportes, (51), 35-45.
- Michelini, M.; Santi, L. y Stefanel, A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. Eureka y divulgación de ciencias, 8(3), 334-351. Recuperado <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90411667010>
- Molina, P. I. (2012). La reflexión docente frente a los desafíos del currículo. Razón y palabra, (79), 66-8.
- Moreno, M. J.A. y Conte, L. (2001). La valoración de la especialidad de educación física y capacitación docente a través del alumnado; Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado. 4 (1), 3.

- Mújica, L. M. (2006). Prácticas Profesionales Docentes y Perfil de Egreso: Estrategias para Contribuir al Desarrollo Productivo Regional; Multiciencias, (6), 2.
- Oliva, I. (2008). Conocimiento, universidad y complejidad: bosquejos epistémicos y metodológicos para una vinculación transdisciplinaria. Revista Estudios Pedagógicos (Valdivia), 34(2), 227-243.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Publicaciones Unesco. París.
- Osorio, N. (2012) El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. En: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá, Colombia. rev.fac.cienc.econ, Vol. XX (1) Julio 2012, 269-291
- Otero, F. L. (2007). La conducta motriz: un nuevo paradigma para la educación física del siglo XXI. Conexoes, 5(2), 1-18.
- Pascal, B. M.C. (2002). La Pedagogía crítica en la Formación del Profesorado de Educación Física, sobre todo una pedagogía ética. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, (43), 123-135.
- Picos, A. P., y Pastor, V. M. L. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. Revista de Educación, (361), 279-305.
- Perrenoud, P. (2009). La Formación de los Docentes del Siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, XIV (3), 503-523.
- Pérez, M. (2013). Conceptos básicos de la teoría curricular. Sistema de Universidad Virtual; UAEH, 2-6.
- Pérez, S. V. y Fernández, R. J. (2005). El perfil del docente de Educación Física en el marco europeo; Redalyc. 8, (1), 1-4.
- Pirela, de F., L y Prieto, de A. L. (2006). Perfil de Competencias en la función de investigador y su relación con la producción intelectual; Opción, (22), 50.
- Plan Nacional de Desarrollo, (2013-2018). Gobierno de la República.

- Plan Sectorial de Educación, (2013-2018). Secretaria de Educación Pública, Diario Oficial de la Federación.
- Plana, G. C. (1992). El rol del profesor de Educación Física. *Apunts: Educación física y deportes*, (30), 58-63.
- Prat M. (2007). Estudio de competencias profesionales a partir del perfil del maestro especialista en educación física. *Apunts: Educación Física y Deporte*, (61), 48-55.
- Posada, A. R. (2004). Formación Superior Basada en Competencias, Interdisciplinariedad y Trabajo Autónomo del Estudiante; *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultada el, 2 (12) 2009
- Ramírez, L. V., y Medina, G. (2008). Educación Basada en Competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. *CONCYTEG Revista Ideas*, 3 (39), 8.
- Rivera, E., y Trigueros, C. (1999). Educación Física: ¿la chacha del 2001 en Educación Primaria. *Conceptos*, (6), 33-46.
- Rodríguez, C S. y Gutiérrez, P. J. (2007). Empleo de modelos de regresión logística binomial para el estudio de variables determinantes en la inserción laboral de egresados universitarios; *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Venezuela.
- Romero-Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes de educación física. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Monografías Didácticas Específicas, 8(1), <http://www.ugr.es/-recfpro/rev81ART5.pdf>.
- Romero-Cerezo, C. (2009). Definición de Módulos y Competencias del Maestro con mención en Educación Física; *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y del Deporte*, 9(34), 179-200.
- Ruíz, M. V. y Saorín, J. M. (2014). La evaluación autentica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11-25.
- Sáenz-López, P., Carmona, J., Coronel, J. M., Giménez, J., Sierra, A. y Castillo, E. (2009). La Percepción de la Evolución en las Competencias en el

- Alumnado de Master en Educación Físico Deportiva; E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte, 5(3), 123-135.
- Salas, Z. W.A. (2006). Formación por Competencias en Educación Superior una Aproximación Conceptual a Propósito del Caso Colombiano; Universidad de Antioquia, Colombia; Revista Iberoamericana de Educación.
- Sánchez-Algarra, P. y Anguera, M. T. (2013). Qualitative/quantitative integration in the inductive observational study of interactive behaviour: Impact of recording and coding predominating perspectives. *Quality & Quantity*, 47(2), 1237-1257.
- Sánchez, F. R.; Iniesta, B. M.A.; Cervera, T. A. y Schlesinger, D. M.W. (2011). Modelo integrado de antecedentes y consecuencias del valor percibido por el egresado. *Revista Venezolana de Gerencia*; Universidad de Zulia, Venezuela.
- Sanmartín, M. G., Doménech, C. P., y Benet, E. T. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. (Physical education and their teachers' profile from the pupils' view point). *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 3(8), 39-52.
- Sebastián, J. C. (2012). Las orientaciones de la formación de los profesores de la educación superior para el siglo xxi en México. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (30).
- Secretaría de Educación Pública SEP (2002). Plan de estudios de Licenciatura en Educación Física; Programa para la Transformación y el fortalecimiento de las Escuelas Normales, México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2014). Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación. México.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2013). Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación; Examen General de Conocimientos.

- Soria, N. O. y Garibay, B. B (2000). Estudio de seguimiento de egresados. Disposiciones deseables y diseño curricular; Revista Nueva Época, México.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de caso. (Quinta edición). Madrid, Edit: Morata; 67-83.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Edit. Morata. 109-143.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias; Talca: Proyecto Mesesup. Redalyc.
- Tobón, S. (2008). La Formación Basada en Competencias en la Educación Superior: El Enfoque Complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara, México; Curso IGLU 2088; Bogotá: Instituto Cife. ws.
- Tobón, S. (2013). Metodología de gestión curricular. Una perspectiva Socio formativo. México: Trillas.
- Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. Educación Contracorriente.
- Uribe, P. I. D. y Gaviria, C. D. F. (2004). Guía Curricular. Un sistema Multimedia para la Formación de Profesores en la Educación Física Básica; Revista Iberoamericana de Educación, Redalyc, 36, 175-185.
- Urrego, T. A. (2010). Validación de la propuesta pedagógica para la formación investigativa de los estudiantes de la licenciatura en educación física, Recreación y Deporte; Revista Educación física y deporte, 29(1): 33-41
- Vaca-Escribano, M. (2003). La formación inicial de los maestros cobra sentido en las prácticas; Revista Ángora para la Educación Física y el Deporte, 2(3), 89-102.
- Vaquero-Barba, A. (2005). La formación del profesorado de educación física: algunas cuestiones. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, Enero-Junio, 35-41.
- Vela, A. G., y Cruz, C. T. (2003). RESEÑA de: EURYDICE. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns (Reports I, II, III and IV).

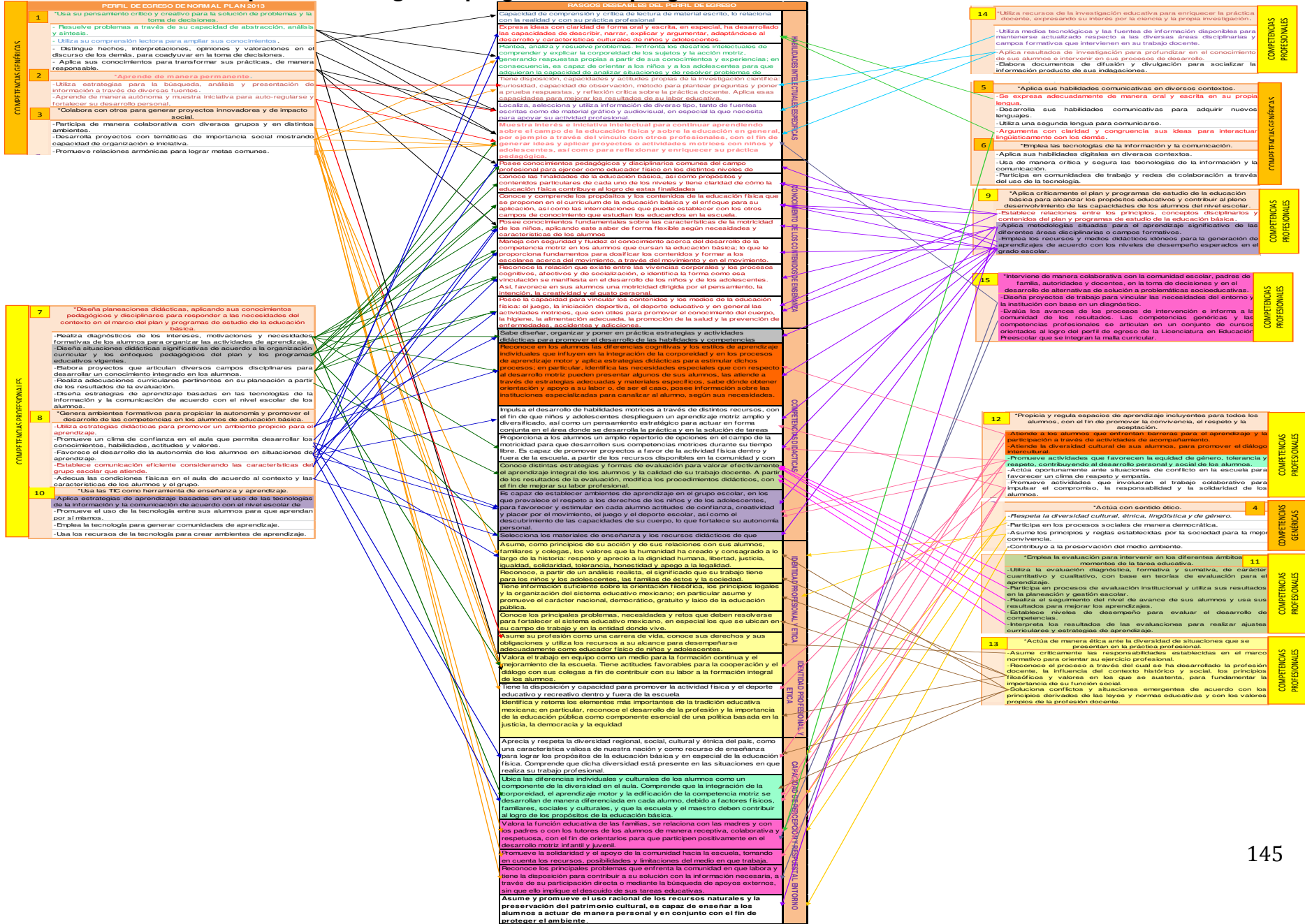
- Key topics in education in Europe, *Revista Española de Educación Comparada* Vol. III. (10), 337-340.
- Viciano, J., y Salinas, F. (2006). La formación permanente del profesorado de educación física. Un campo habitado en los últimos años (en línea). *Revista Digital: Lecturas, Educación Física y Deportes*, 103.
- Vidal, G. J. (2003). Métodos de análisis de la inserción laboral de los Universitarios; Universidad de León, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid, España.
- Villa, I. A. (2011). Curriculum, Educación física y Formación de Profesorado. El caso del Profesorado de Educación física de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina.
- Yáñez, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1.
- Yin, R. (2003). *Case study research. (Third Edition)*. Thousand Oaks, USA: Sage.
- Zabala, V. A. (2006). *La práctica educativa, cómo enseñar*; edit. Graó; ISBN: 978-84-7827-125-2. 203-210
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias Docentes del profesorado universitario*; edit. Narcea, ISBN 978-84-277-1399-4. 36-54
- Zabalza, M. Á., y Beraza, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular (Vol. 45)*.
- Zoyo Vargas, M. (2013). *Integración curricular de las TIC*.

Anexos.

Anexo 1. Perfil de egreso de la Normal Plan 2011 vs Rasgos deseables del perfil de egreso 2002

PERFIL DE EGRESO DE NORMAL PLAN 2013		RASGOS DESEABLES DEL PERFIL DE EGRESO		
COMPETENCIAS GENERICAS	<p>*Usa su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones.</p> <p>- Resuelve problemas a través de su capacidad de abstracción, análisis y síntesis.</p> <p>- Utiliza su comprensión lectora para ampliar sus conocimientos.</p> <p>- Distingue hechos, interpretaciones, opiniones y valoraciones en el discurso de los demás, para coadyuvar en la toma de decisiones.</p> <p>- Aplica sus conocimientos para transformar sus prácticas, de manera responsable.</p> <p>*Aprende de manera permanente.</p> <p>-Utiliza estrategias para la búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes.</p> <p>-Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.</p> <p>*Colabora con otros para generar proyectos innovadores y de impacto social.</p> <p>-Participa de manera colaborativa con diversos grupos y en distintos ambientes.</p> <p>-Desarrolla proyectos con temáticas de importancia social mostrando capacidad de organización e iniciativa.</p> <p>-Promueve relaciones armónicas para lograr metas comunes.</p> <p>*Actúa con sentido ético.</p> <p>-Respeto la diversidad cultural, étnica, lingüística y de género.</p> <p>-Participa en los procesos sociales de manera democrática.</p> <p>-Asume los principios y reglas establecidas por la sociedad para la mejor convivencia.</p> <p>-Contribuye a la preservación del medio ambiente.</p> <p>*Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos.</p> <p>-Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua.</p> <p>-Desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes.</p> <p>-Utiliza una segunda lengua para comunicarse.</p> <p>-Argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.</p> <p>*Emplea las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>-Aplica sus habilidades digitales en diversos contextos.</p> <p>-Usa de manera crítica y segura las tecnologías de la información y la comunicación.</p> <p>-Participa en comunidades de trabajo y redes de colaboración a través del uso de la tecnología.</p>	<p>HABILIDADES INTELECTUALES ESPECIFICAS</p> <p>Capacidad de comprensión y crítica de lectura de material escrito, lo relaciona con la realidad y con su práctica profesional</p> <p>Expresa ideas con claridad de forma oral y escrita, en especial, ha desarrollado las capacidades de describir, narrar, explicar y argumentar, adaptándose al desarrollo y características culturales de niños y adolescentes.</p> <p>Plantea, analiza y resuelve problemas. Enfrenta los desafíos intelectuales de comprender y explicar la corporeidad de los sujetos y la acción motriz, generando respuestas propias a partir de sus conocimientos y experiencias; en consecuencia, es capaz de orientar a los niños y a los adolescentes para que adquieran la capacidad de analizar situaciones y de resolver problemas de</p> <p>Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, capacidad de observación, método para plantear preguntas y poner a prueba respuestas, y reflexión crítica sobre la práctica docente. Aplica esas capacidades para mejorar los resultados de su labor educativa.</p> <p>Localiza, selecciona y utiliza información de diverso tipo, tanto de fuentes escritas como de material gráfico y audiovisual, en especial la que necesita para apoyar su actividad profesional.</p> <p>Muestra interés e iniciativa intelectual para continuar aprendiendo sobre el campo de la educación física y sobre la educación en general, por ejemplo a través del vínculo con otros profesionales, con el fin de generar ideas y aplicar proyectos o actividades motrices con niños y adolescentes, así como para reflexionar y enriquecer su práctica pedagógica.</p>		<p>CONOCIMIENTO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA</p>
	<p>Posee conocimientos pedagógicos y disciplinarios comunes del campo profesional para ejercer como educador físico en los distintos niveles de</p> <p>Conoce las finalidades de la educación básica, así como propósitos y contenidos particulares de cada uno de los niveles y tiene claridad de cómo la educación física contribuye al logro de estas finalidades</p> <p>Conoce y comprende los propósitos y los contenidos de la educación física que se proponen en el curriculum de la educación básica y el enfoque para su aplicación, así como las interrelaciones que puede establecer con los otros campos de conocimiento que estudian los educandos en la escuela.</p>			
	<p>Posee conocimientos fundamentales sobre las características de la motricidad de los niños, aplicando este saber de forma flexible según necesidades y características de los alumnos</p> <p>Maneja con seguridad y fluidez el conocimiento acerca del desarrollo de la competencia motriz en los alumnos que cursan la educación básica; lo que le proporciona fundamentos para dosificar los contenidos y formar a los escolares acerca del movimiento, a través del movimiento y en el movimiento.</p> <p>Reconoce la relación que existe entre las vivencias corporales y los procesos cognitivos, afectivos y de socialización, e identifica la forma como esa vinculación se manifiesta en el desarrollo de los niños y de los adolescentes. Así, favorece en sus alumnos una motricidad dirigida por el pensamiento, la intención, la creatividad y el gusto personal.</p>			
	<p>Posee la capacidad para vincular los contenidos y los medios de la educación física: el juego, la iniciación deportiva, el deporte educativo y en general las actividades motrices, que son útiles para promover el conocimiento del cuerpo, la higiene, la alimentación adecuada, la promoción de la salud y la prevención de enfermedades, accidentes y adicciones.</p>			

Anexo 2. Comparación categorías programa 2002 programa 2011



Anexo 3. Creación de subcategorías de ambos programas.

Análisis de Contenido de Perfil de Egreso	Muestra	Categorías
Competencia Genérica Rasgo de perfil de egreso	Usa pensamiento crítico y creativo Habilidades intelectuales específicas	Resolución de problemas Comprensión lectora Autonomía
	Aprende de manera permanente Habilidades intelectuales específicas	Autonomía Investigación
	Colabora con otros para generar proyectos Habilidades Intelectuales específicas	Colaboración
	Actúa con sentido ético Habilidades Intelectuales específicas Aplica sus habilidades comunicativas en diversos contextos	Expresión Comunicación
	Habilidades Intelectuales Emplea tecnologías de información y comunicación	Uso de Tic
Competencia Profesional Rasgo de perfil de egreso	Habilidades Intelectuales Diseña planeaciones didácticas Habilidades Intelectuales	
	Genera Ambientes formativos para la autonomía Habilidades Intelectuales	Comunicación
	Aplica críticamente plan y programa de estudios Habilidades Intelectuales	Pensamiento Critico
	Usa TIC como herramienta Habilidades Intelectuales	Uso de TIC
	Emplea la evaluación Habilidades Intelectuales	
	Propicia y regula espacios Habilidades Intelectuales	Atención a la Diversidad Colaboración
	Actúa de manera ética ante diversidad Habilidades Intelectuales	

<p>Competencia Genérica Rasgo de perfil de egreso</p>	<p>Utiliza recursos de la investigación educativa Habilidades Intelectuales Interviene de Manera colaborativa con padres Habilidades Intelectuales Usa su pensamiento crítico y creativo Conocimiento de los contenidos de enseñanza</p> <p>Aprende de Manera permanente Conocimiento de los contenidos de enseñanza Colabora con otros para generar proyectos Conocimiento de los contenidos de enseñanza Actúa con sentido ético Conocimiento de los contenidos de enseñanza Aplica sus habilidades comunicativas Conocimiento de los contenidos de enseñanza Emplea las tecnologías de la información Conocimiento de los contenidos de enseñanza</p>	<p>Investigación Comunicación</p>
<p>Competencia Profesional Rasgo de perfil de egreso</p>	<p>Diseña planeaciones didácticas, Conocimiento de los contenidos de enseñanza</p> <p>Genera Ambientes formativos para autonomía Conocimiento de los contenidos de enseñanza</p> <p>Aplica críticamente el plan de estudios Conocimiento de los contenidos de enseñanza</p> <p>Usa TIC Conocimiento de los contenidos de enseñanza</p>	<p>Articulación Planeación Diseño</p> <p>Características de alumnos Creación de ambiente Autonomía</p> <p>Características de alumnos Diseño Relación en áreas</p>

	<p>Emplea la evaluación Conocimiento de los contenidos de enseñanza Propicia y regula espacios de aprendizaje Conocimiento de los contenidos de enseñanza</p>	<p>Característica de alumnos Diseño</p>
	<p>Actúa de manera ética ante diversidad Conocimiento de los contenidos de enseñanza Utiliza la Investigación Conocimiento de los contenidos de enseñanza Interviene de manera colaborativa Conocimiento de los contenidos de enseñanza Usa el Pensamiento Critico Competencia Didáctica</p>	<p>Compromiso profesional Ética Compromiso profesional</p>
<p>Competencia Genérica Rasgo de perfil de egreso</p>	<p>Aprende de manera permanente Competencia Didáctica Colabora con otros para proyectos Competencia Didáctica Actúa con sentido ético Competencia Didáctica Aplica habilidades comunicativas Competencia Didáctica Emplea Tecnologías de la Información Competencia Didáctica Diseña planeaciones didácticas Competencia Didáctica</p>	<p>Diseño Planeación Articulación</p>
<p>Competencia Profesional Rasgo de perfil de egreso</p>	<p>Genera ambientes formativos Competencia Didáctica</p> <p>Aplica críticamente el plan Competencia Didáctica</p>	<p>Diseño Planeación Autonomía Comunicación Diseño Planeación Creación de ambiente</p>
	<p>Usa las TIC Competencia Didáctica Emplea la Evaluación Competencia Didáctica</p>	<p>Evaluación Adaptación</p>

	Propicia y regula espacios Competencia Didáctica	Compromiso profesional Diseño Planeación Resolución de Problemas
Competencia Genérica Rasgo de perfil de egreso	Actúa de manera ética Competencia Didáctica Utiliza la Investigación Competencia Didáctica Interviene de manera colaborativa Competencia Didáctica Usa pensamiento crítico Identidad Profesional y Ética	Creación de Proyectos Compromiso profesional
	Aprende de manera permanente Identidad Profesional y Ética Colabora con otros para proyectos Identidad Profesional y Ética Actúa con sentido ético Identidad Profesional y Ética	Colaboración Compromiso profesional Enseña ética Colaboración
	Aplica sus habilidades comunicativas Identidad Profesional y Ética Emplea las TIC Identidad Profesional y Ética Diseña planeaciones didácticas Identidad Profesional y Ética	
Competencia Profesional Rasgo de perfil de egreso	Genera ambientes formativos Identidad Profesional y Ética	Creación de proyectos Compromiso profesional
	Aplica críticamente el programa Identidad Profesional y Ética Usa las TIC Identidad Profesional y Ética Emplea la evaluación Identidad Profesional y Ética Propicia y regula espacios Identidad Profesional y Ética	Compromiso profesional
	Actúa de manera ética ante diversidad Identidad Profesional y Ética	Compromiso profesional Enseña ética Creación de ambientes Colaboración Ética Compromiso Profesional

Competencia
Genérica
Rasgo de perfil de
egreso

Utiliza la investigación
Identidad Profesional y Ética
Interviene de manera colaborativa
Identidad Profesional y Ética
Usa pensamiento crítico
Capacidad de Percepción y respuesta al
entorno

Aprende de manera permanente
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso
Colabora con otros para generar
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso

Colaboración
Diseña
Creación de ambientes

Actúa con sentido ético
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso

Respeto
Atención a la Diversidad
Cultura
Preservación del medio
ambiente
Ética

Aplica sus habilidades comunicativas
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso
Emplea TIC
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso
Diseña planeaciones didácticas
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso
Genera ambientes formativos
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso

Adaptación

Atención a la Diversidad
Comunicación
Compromiso profesional

Aplica críticamente el plan de estudios
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso
Usa las TIC
C Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso
Emplea la evaluación
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso
Propicia y regula espacios
Competencia Genérica
Rasgo de perfil de egreso

Creación de ambientes

Diversidad
Ética
Diseña

Actúa de manera ética ante diversidad	Ética
Competencia Genérica	Compromiso profesional
Rasgo de perfil de egreso	
Usa la investigación	
Competencia Genérica	
Rasgo de perfil de egreso	
Interviene de manera colaborativa	Colaboración
Competencia Genérica	Compromiso profesional
Rasgo de perfil de egreso	

Anexo 4. Validación de encuesta de percepción docente

Tabla. Coeficiente de correlación para cada factor

Factor	Coeficiente	P
Planeación	.905	.001
Dominio de contenidos	.915	.001
Habilidades y estrategias didácticas	.947	.001
Atención a la diversidad	.869	.001
Evaluación	.900	.001
Habilidades sociales	.899	.001
Identidad institucional	.707	.001

Tabla. Alfa de Cronbach para cada factor

Factores	Alfa de Cronbach
1. Planeación	.902
2. Dominio de contenidos	.898
3. Habilidades y estrategias didácticas	.934
4. Atención a la diversidad	.919
5. Evaluación	.917
6. Habilidades sociales	.904
7. Identidad institucional	.919

Tabla. *Análisis factorial con rotación oblicua Promax para el factor de Planeación, saturación factorial (FL), comunalidades (H2), valores propios (EV).*

Ítem	FL	H2
1.- Tomó en cuenta a los alumnos para la planeación del curso.	.785	.617
2.- Presentó los propósitos de la asignatura.	.851	.724
3.- Se apoya en los programas de otras asignaturas.	.759	.577
4.- Consideró los rasgos del perfil de egreso.	.846	.716
5.- Realizó cambios y adaptaciones a los contenidos del programa de la asignatura.	.758	.574
6.- Favoreció el aprendizaje la secuencia y continuidad de los contenidos.	.820	.673
7.- Permitió el avance de las actividades el cumplimiento del programa.	.830	.688
EV	4.568	

Nota: Ítems iniciales 9, finales 7

Tabla. *Análisis factorial con rotación oblicua Promax para el factor de Dominio de Contenidos, saturación factorial (FL), comunalidades (H2), valores propios (EV).*

Ítem	FL	H2
1.- Demostró claridad en el manejo del enfoque del plan de estudio durante sus clases.	.785	.617
2.- Trató los contenidos de manera relevante y significativa.	.851	.724
3.- Clarificó la información.	.759	.577
4.- Relacionó los contenidos de la asignatura con los de otros cursos.	.846	.716
5.- Añadió información complementaria al tema abordado.	.758	.574
<i>EV</i>	4.568	

Nota: Ítems iniciales 7, finales 5

Tabla. *Análisis factorial con rotación oblicua Promax para el factor de Habilidades y estrategias didácticas, saturación factorial (FL), comunalidades (H2), valores propios (EV).*

Ítem	FL	H2
1.- Relacionó los conocimientos previos con la nueva información.	.768	.590
2.- Manifestó habilidades comunicativas.	.788	.621
3.- Propició un ambiente de aprendizaje	.868	.753
4.- Promovió la participación e interacción de los alumnos.	.807	.652
5.- Empleó diversas estrategias para la organización y tratamiento de los contenidos.	.759	.576
6.- Consideró actividades donde se aplicó lo aprendido	.727	.529
7.- Resolvió situaciones imprevistas	.805	.647
8.- Propició que las clases fueran dinámicas e interesantes.	.777	.603
9.- Favoreció la utilización de fuentes variadas de Información	.715	.511
10.- Utilizó información relevante	.805	.648
11.- Empleó eficazmente recursos didácticos.	.841	.707
<i>EV</i>	6.838	

Nota: Ítems iniciales 12, finales 11

Tabla. *Análisis factorial con rotación oblicua Promax para el factor de atención a la diversidad, saturación factorial (FL), comunalidades (H2), valores propios (EV).*

Ítem	FL	H2
1.- Atendió las sugerencias y aportaciones de los alumnos.	.830	.689
2.- Respeto los ritmos de aprendizaje.	.876	.767
3.- Consideró los estilos de aprendizaje.	.868	.753
4.- Reconoció y respetó la diversidad de los alumnos.	.844	.713
5.- Mostró sensibilidad para atender a los alumnos oportunamente.	.703	.494
<i>EV</i>	3,415	

Nota: Ítems iniciales 7, finales 5

Tabla. *Análisis factorial con rotación oblicua Promax para el factor de Evaluación, saturación factorial (FL), comunalidades (H2), valores propios (EV).*

Ítem	FL	H2
1.- Dio a conocer los parámetros de evaluación al inicio del curso.	.794	.631
2.- Evaluó de acuerdo a las sugerencias del programa.	.860	.740
3.- Utilizó un criterio formativo en la evaluación	.901	.812
4.- Asignó las calificaciones tomando en cuenta una evaluación procesual	.927	.859
5.- Informó oportunamente las notas y resultados obtenidos	.870	.758
<i>EV</i>	3,800	

Nota: Ítems iniciales 7, finales 5

Tabla. *Análisis factorial con rotación oblicua Promax para el factor de Habilidades Sociales, saturación factorial (FL), comunalidades (H2), valores propios (EV).*

Ítem	FL	H2
1.- Dio importancia a su curso.	.840	.706
2.- Manifestó disposición a las actividades Docentes.	.883	.780
3.- Mostró receptividad a las dudas de los alumnos.	.917	.841
4.- Manifestó congruencia en sus acciones.	.891	.794
<i>EV</i>	3,122	

Nota: Ítems iniciales 7, finales 4

Tabla. Análisis factorial con rotación oblicua Promax para el factor de Identidad institucional, saturación factorial (FL), comunalidades (H2), valores propios (EV).

Ítem	<i>FL</i>	<i>H2</i>
1.- Fue congruente con la misión y visión de la institución.	.894	.799
2.- Mostró orgullo de trabajar en la institución.	.861	.741
3.-Proyectó actitudes positivas hacia la institución.	.789	.623
4.- Participó en actividades de proyección institucional.	.790	.624
5.- Participó en proyectos institucionales.	.812	.660
<i>EV</i>	3,447	

Nota: Ítems iniciales 5, finales 5

Anexo 5. Encuesta de percepción docente validada.

Le solicitamos conteste con veracidad este instrumento que permitirá conocer las condiciones en las que se desarrolla la formación de los alumnos de los cinco Programas Educativos. La información que usted proporcione será totalmente confidencial y sólo se usará con fines estadísticos.

SEMESTRE: I II III IV

V VI VII VIII
 GÉNERO: Femenino Masculino

EDAD: _____ años

A. PLANEACIÓN. Habilidad y esfuerzo del profesor.	Much o	Suficien te	Regul ar	Media na mente	Po co	Nad a
1.- Tomó en cuenta a los alumnos para la planeación del curso.						
2.- Presentó los propósitos de la asignatura.						
3.- Se apoya en los programas de otras asignaturas.						
4.- Consideró los rasgos del perfil de egreso.						
5.- Realizó cambios y adaptaciones a los contenidos del programa de la asignatura.						
6.- Favoreció el aprendizaje la secuencia y continuidad de los contenidos.						
7.- Permitió el avance de las actividades el cumplimiento del programa.						

B. DOMINIO DE CONTENIDOS. Conocimiento y manejo.	Much o	Suficien te	Regul ar	Media na mente	Po co	Nad a
1.- Demostró claridad en el manejo del enfoque del plan de estudio durante sus clases.						
2.- Trató los contenidos de manera relevante y significativa.						
3.- Clarificó la información.						
4.- Relacionó los contenidos de la asignatura con los de otros cursos.						
5.- Añadió información complementaria al						

tema abordado.						
----------------	--	--	--	--	--	--

C. HABILIDADES Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS. Efectividad del profesor para promover aprendizajes y/o competencias.	Much o	Suficien te	Regul ar	Media na mente	Po co	Nad a
1.- Relacionó los conocimientos previos con la nueva información.						
2.- Manifestó habilidades comunicativas.						
3.- Propició un ambiente de aprendizaje						
4.- Promovió la participación e interacción de los alumnos.						
5.- Empleó diversas estrategias para la organización y tratamiento de los contenidos.						
6.- Consideró actividades donde se aplicó lo aprendido						
7.- Resolvió situaciones imprevistas						
8.- Propició que las clases fueran dinámicas e interesantes.						
9.-Favoreció la utilización de fuentes variadas de Información						
10.-Utilizó información relevante						
11.-Empleó eficazmente recursos didácticos.						

D. ATENCION A LA DIVERSIDAD. Habilidad del profesor para reconocer y atender las necesidades de los alumnos.	Much o	Suficien te	Regul ar	Media na mente	Po co	Nad a
1.- Atendió las sugerencias y aportaciones de los alumnos.						
2.- Respeto los ritmos de aprendizaje.						
3.- Consideró los estilos de aprendizaje.						
4.- Reconoció y respetó la diversidad de los alumnos.						
5.- Mostró sensibilidad para atender a los alumnos oportunamente.						

E. EVALUACIÓN. Valoración del aprendizaje.	Much o	Suficien te	Regul ar	Media na mente	Po co	Nad a
1.- Dio a conocer los parámetros de evaluación al inicio del curso.						

2.- Evaluó de acuerdo a las sugerencias del programa.						
3.- Utilizó un criterio formativo en la evaluación						
4.- Asignó las calificaciones tomando en cuenta una evaluación procesual						
5.- Informó oportunamente las notas y resultados obtenidos						

F. HABILIDADES SOCIALES. Actitud y cumplimiento de sus deberes.	Much o	Suficien te	Regul ar	Media na mente	Po co	Nad a
1.- Dio importancia a su curso.						
2.- Manifestó disposición a las actividades Docentes.						
3.- Mostró receptividad a las dudas de los alumnos.						
4.- Manifestó congruencia en sus acciones.						

G. IDENTIDAD INSTITUCIONAL Identificación con la institución.	Much o	Suficien te	Regul ar	Media na mente	Po co	Nad a
1.- Fue congruente con la misión y visión de la institución.						
2.- Mostró orgullo de trabajar en la institución.						
3.-Proyectó actitudes positivas hacia la institución.						
4.- Participó en actividades de proyección institucional.						
5.- Participó en proyectos institucionales.						

Sugerencias: _____

Gracias por su colaboración.

Anexo 6. Información sobre los exámenes nacionales, EXI y EGC

Promedio de aciertos en el examen intermedio de la Licenciatura en Educación Física 2011.

Sustentantes	Promedio Global	Contenidos de Enseñanza	Competencia Didáctica	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y respuesta al entorno de la escuela
22	65.61	69.26	70.95	60.57	60.33	63.63

Tabla. Nivel de desempeño del examen intermedio, generación 2011

Promedio Global: 65.61%	Población: N: 22, 100%	Nivel de Desempeño: N1: 1, 4.55% N2: 12, 54.55% N3: 9, 40.91%
----------------------------	---------------------------	--

N1: Insuficiente, N2: Satisfactorio, N3: Sobresaliente

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen intermedio de la Licenciatura en Educación Física BENMAC 2011

Clave de la escuela	Población	Promedio Global	Contenido de Enseñanza	Competencias Didácticas	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y Respuesta al Entorno de la Escuela
ZACEN O004	1	74.41	69.04	82.92	75.00	72.72	70.37
ZACEN O004	2	73.25	76.19	70.73	72.50	72.72	74.07
ZACEN O004	3	72.09	66.66	73.17	75.00	63.63	81.48
ZACEN O004	4	72.09	76.19	80.48	65.00	77.27	59.25
ZACEN O004	5	70.34	83.33	85.36	52.50	54.54	66.66
ZACEN O004	6	70.34	71.42	73.17	75.00	59.09	66.66

O004							
ZACEN	7	70.34	80.95	70.73	62.50	72.72	62.96
O004							
ZACEN	8	70.34	76.19	75.60	65.00	72.72	59.25
O004							
ZACEN	9	69.76	69.04	73.17	60.00	77.27	74.07
O004							
ZACEN	10	67.44	69.04	87.80	55.00	45.45	70.37
O004							
ZACEN	11	65.69	66.66	68.29	60.00	68.18	66.66
O004							
ZACEN	12	65.69	61.90	58.53	70.00	63.63	77.77
O004							
ZACEN	13	65.11	66.66	75.60	62.50	45.45	66.66
O004							
ZACEN	14	65.11	71.42	73.17	60.00	72.72	44.44
O004							
ZACEN	15	64.53	71.42	75.60	55.00	59.09	55.55
O004							
ZACEN	16	64.53	71.42	68.29	60.00	54.54	62.96
O004							
ZACEN	17	62.79	64.28	73.17	52.50	54.54	66.66
O004							
ZACEN	18	60.46	59.52	65.85	62.50	54.54	55.55
O004							
ZACEN	19	56.97	61.90	60.97	50.00	50.00	59.25
O004							
ZACEN	20	55.81	69.04	68.29	52.50	36.36	37.03
O004							
ZACEN	21	55.81	57.14	58.53	50.00	50.00	62.96
O004							
ZACEN	22	50.58	64.28	41.46	40.00	50.00	59.25
O004							

Tabla. Promedio de aciertos del Examen General de Conocimientos de la generación 2011.

Sustentantes	Promedio Global	Contenidos de enseñanza	Competencia Didáctica	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y respuesta al entorno de la escuela
21	65.00	67.66	67.05	62.20	62.67	61.71

Tabla. Nivel de desempeño en examen general de conocimientos, generación 2011

Promedio Global: 65.00%	Población: N: 21, 100%	Nivel de Desempeño: N1: 1, 4.76% N2: 9, 42.86% N3: 11, 52.38%
N1: Insuficiente, N2: Satisfactorio, N3: Sobresaliente		

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen general en el estado de Zacatecas

Licenciatura en educación física BENMAC 2011

Clave de la escuela	Población	Promedio Global	Contenido de Enseñanza	Competencias Didácticas	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y Respuesta al Entorno de la Escuela
ZACENO 004	1	79.44	89.58	78.00	75.00	76.00	72.00
ZACENO 004	2	77.22	79.16	86.00	71.87	68.00	72.00
ZACENO 004	3	76.66	79.16	76.00	75.00	76.00	76.00
ZACENO 004	4	72.77	79.16	68.00	68.75	80.00	68.00
ZACENO 004	5	68.88	75.00	76.00	62.50	52.00	68.00
ZACENO 004	6	68.33	70.83	76.00	62.50	52.00	72.00

004							
ZACENO	7	67.22	64.58	74.00	68.75	56.00	68.00
004							
ZACENO	8	66.11	62.50	70.00	65.62	68.00	64.00
004							
ZACENO	9	65.55	64.58	70.00	68.75	68.00	52.00
004							
ZACENO	10	64.44	58.33	70.00	62.50	72.00	60.00
004							
ZACENO	11	63.33	62.50	70.00	56.25	72.00	52.00
004							
ZACENO	12	61.66	72.91	60.00	46.87	60.00	64.00
004							
ZACENO	13	61.66	66.66	64.00	56.25	60.00	56.00
004							
ZACENO	14	61.11	64.58	60.00	62.50	64.00	52.00
004							
ZACENO	15	61.11	62.50	68.00	56.25	48.00	64.00
004							
ZACENO	16	60.55	66.66	58.00	65.62	48.00	60.00
004							
ZACENO	17	58.88	56.25	62.00	62.50	52.00	60.00
004							
ZACENO	18	58.88	60.41	64.00	37.50	72.00	60.00
004							
ZACENO	19	58.33	64.58	50.00	68.75	64.00	44.00
004							
ZACENO	20	57.22	58.33	64.00	50.00	52.00	56.00
004							
ZACENO	21	55.55	62.50	44.00	62.50	56.00	56.00
004							

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen intermedio en el estado de zacatecas

Licenciatura en Educación Física BENMAC 2012

Sustentantes	Promedio Global	Contenidos de enseñanza	Competencia Didáctica	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y respuesta al entorno de la escuela
24	66.42	74.00	69.11	66.46	60.55	55.40

Tabla. Nivel de desempeño ante en examen intermedio de la generación 2012 es:

Promedio Global: 66.42%	Población: N: 24, 100%	Nivel de Desempeño: N1: 1, 4.17% N2: 8, 33.33% N3: 15, 62.50%
----------------------------	---------------------------	--

N1: Insuficiente, N2: Satisfactorio, N3: Sobresaliente

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen intermedio de la Licenciatura en educación física 2012 BENMAC

Clave de la escuela	Población	Promedio Global	Contenido de Enseñanza	Competencias Didácticas	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y Respuesta al Entorno de la Escuela
ZACENO 004	1	77.89	89.13	76.08	73.17	76.66	70.37
ZACENO 004	2	74.73	84.78	80.43	80.48	53.33	62.96
ZACENO 004	3	74.73	89.13	71.73	75.60	70.00	59.25
ZACENO 004	4	72.63	71.73	82.60	73.17	56.66	74.07

ZACENO 004	5	72.63	73.91	65.21	70.73	83.33	74.07
ZACENO 004	6	71.05	80.43	80.43	78.04	66.66	33.33
ZACENO 004	7	70.52	86.95	67.39	78.04	46.66	62.96
ZACENO 004	8	70.52	65.21	73.91	63.41	80.00	74.07
ZACENO 004	9	68.42	76.08	73.91	63.41	73.33	48.14
ZACENO 004	10	67.89	78.26	69.56	73.17	50.00	59.25
ZACENO 004	11	67.36	76.08	65.21	68.29	60.00	62.96
ZACENO 004	12	67.36	67.39	58.69	73.17	73.33	66.66
ZACENO 004	13	66.84	69.56	71.73	75.60	53.33	55.55
ZACENO 004	14	66.31	78.26	65.21	63.41	63.33	55.55
ZACENO 004	15	66.31	82.60	76.08	63.41	50.00	44.44
ZACENO 004	16	65.78	78.26	71.73	53.65	56.66	62.96
ZACENO 004	17	65.26	78.26	67.39	68.29	60.00	40.74
ZACENO 004	18	64.73	78.26	65.21	60.97	66.66	44.44
ZACENO 004	19	63.15	58.69	69.56	70.73	60.00	51.85
ZACENO 004	20	61.05	67.39	60.86	58.53	53.33	62.96
ZACENO 004	21	61.05	67.39	76.08	51.21	53.33	48.14
ZACENO 004	22	60.00	56.52	63.04	63.41	53.33	62.96
ZACENO 004	23	56.84	73.91	52.17	63.41	53.33	29.62
ZACENO 004	24	41.05	47.82	54.34	31.70	40.00	22.22

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen general en el estado de la Licenciatura en Educación *Física BENMAC 2012*

Sustentantes	Promedio Global	Contenidos de enseñanza	Competencia Didáctica	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y respuesta al entorno de la escuela
21	69.88	71.16	68.70	68.84	69.04	71.97

Tabla. Nivel de desempeño ante el examen general de la generación 2012 fue:

Promedio Global: 69.88%	Población: N: 21, 100%	Nivel de Desempeño: N1: 0, 0.00% N2: 5, 23.81% N3: 16, 76.19%
----------------------------	---------------------------	--

N1: Insuficiente, N2: Satisfactorio, N3: Sobresaliente

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen general de la Licenciatura en educación física *BENMAC 2012*

Clave de la escuela	Población	Promedio Global	Contenido de Enseñanza	Competencias Didácticas	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y Respuesta al Entorno de la Escuela
ZACENO 004	1	84.77	83.33	85.71	85.71	84.61	84.61
ZACENO 004	2	77.66	92.59	67.85	88.57	65.38	65.38
ZACENO 004	3	77.66	75.92	76.78	82.85	88.46	65.38
ZACENO 004	4	75.63	74.07	71.42	80.00	84.61	73.07
ZACENO 004	5	74.61	79.62	67.85	80.00	73.07	73.07
ZACENO 004	6	74.61	77.77	78.57	60.00	69.23	84.61
ZACENO 004	7	73.09	70.37	67.85	74.28	80.76	80.76
ZACENO 004	8	72.58	68.51	76.78	77.14	65.38	73.07
ZACENO 004	9	71.06	66.66	75.00	77.14	57.69	76.92

004	ZACENO 10	69.54	66.66	66.07	71.42	69.23	80.76
004	ZACENO 11	69.03	70.37	64.28	62.85	76.92	76.92
004	ZACENO 12	69.03	74.07	71.42	62.85	61.53	69.23
004	ZACENO 13	68.52	61.11	66.07	80.00	73.07	69.23
004	ZACENO 14	67.51	70.37	69.64	62.85	65.38	65.38
004	ZACENO 15	67.00	77.77	62.50	68.57	53.84	65.38
004	ZACENO 16	65.98	72.22	67.85	60.00	65.38	57.69
004	ZACENO 17	65.98	64.81	67.85	60.00	69.23	69.23
004	ZACENO 18	64.97	66.66	62.50	54.28	76.92	69.23
004	ZACENO 19	64.46	68.51	64.28	54.28	57.69	76.92
004	ZACENO 20	57.36	53.70	57.14	48.57	53.84	80.76
004	ZACENO 21	56.34	59.25	55.35	54.28	57.69	53.84

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen intermedio de Licenciatura en Educación Física *BENMAC 2013*

Sustentantes	Promedio Global	Contenidos de enseñanza	Competencia Didáctica	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y respuesta al entorno de la escuela
20	68.33	75.43	73.58	67.75	60.69	56.78

Tabla. Nivel de desempeño del examen intermedio de la generación 2013

Promedio Global: 68.33%	Población: N: 20, 100%	Nivel de Desempeño: N1: 1, 5.00% N2: 6, 30.00% N3: 13, 65.00%
----------------------------	---------------------------	--

N1: Insuficiente, N2: Satisfactorio, N3: Sobresaliente

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen intermedio de la Licenciatura en educación física BENMAC 2013

Clave de la escuela	Población	Promedio Global	Contenido de Enseñanza	Competencias Didácticas	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y Respuesta al Entorno de la Escuela
ZACENO 004	1	84.65	78.26	86.95	87.50	86.20	85.71
ZACENO 004	2	79.89	73.91	91.30	85.00	79.31	64.28
ZACENO 004	3	79.89	84.78	82.60	77.50	79.31	71.42
ZACENO 004	4	77.77	86.95	82.60	75.00	75.86	60.71
ZACENO 004	5	76.19	89.13	82.60	80.00	55.17	60.71
ZACENO 004	6	73.01	76.08	78.26	82.50	55.17	64.28
ZACENO 004	7	70.89	78.26	71.73	75.00	75.86	46.42
ZACENO 004	8	68.78	76.08	80.43	60.00	55.17	64.28
ZACENO 004	9	68.25	80.43	69.56	65.00	55.17	64.28
ZACENO 004	10	68.25	76.08	78.26	62.50	68.96	46.42
ZACENO 004	11	68.25	78.26	73.91	72.50	48.27	57.14
ZACENO 004	12	67.72	73.91	67.39	62.50	72.41	60.71
ZACENO 004	13	65.60	65.21	63.04	70.00	72.41	57.14
ZACENO 004	14	64.55	63.04	69.56	67.50	55.17	64.28
ZACENO 004	15	61.90	71.73	65.21	57.50	55.17	53.57
ZACENO 004	16	60.84	84.78	67.39	62.50	34.48	35.71
ZACENO 004	17	60.31	69.56	58.69	52.50	68.96	50.00

004							
ZACENO	18	57.67	69.56	63.04	62.50	31.03	50.00
004							
ZACENO	19	57.67	71.73	76.08	40.00	44.82	42.85
004							
ZACENO	20	54.49	60.86	63.04	57.50	44.82	35.71
004							

Tabla. Promedio de aciertos del Examen General de Conocimientos de la generación 2013:

Sustentantes	Promedio Global	Contenidos de enseñanza	Competencia Didáctica	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y respuesta al entorno de la escuela
22	69.95	71.92	69.16	66.23	74.43	68.53

Tabla. Nivel de desempeño del examen general de la generación 2013

Promedio Global: 69.95%	Población: N: 22, 100%	Nivel de Desempeño: N1: 0, 0.00% N2: 4, 18.18% N3: 18, 81.82%
----------------------------	---------------------------	--

N1: Insuficiente, N2: Satisfactorio, N3: Sobresaliente

Tabla. Promedios de aciertos por estudiante en el examen general de la Licenciatura en educación física *BENMAC* 2013

Clave de la escuela	Población	Promedio Global	Contenido de Enseñanza	Competencias Didácticas	Habilidades Intelectuales	Identidad Profesional	Percepción y Respuesta al Entorno
---------------------	-----------	-----------------	------------------------	-------------------------	---------------------------	-----------------------	-----------------------------------

							o de la Escuel a
ZACENO 004	1	78.07	76.47	78.43	77.14	87.50	73.07
ZACENO 004	2	78.07	80.39	78.43	85.71	66.66	73.07
ZACENO 004	3	77.00	74.50	64.70	82.85	87.50	88.46
ZACENO 004	4	77.00	72.54	78.43	77.14	83.33	76.92
ZACENO 004	5	75.93	70.58	80.39	74.28	75.00	80.76
ZACENO 004	6	75.40	74.50	76.47	77.14	66.66	80.76
ZACENO 004	7	74.33	78.43	80.39	65.71	66.66	73.07
ZACENO 004	8	72.72	70.58	78.43	62.85	79.16	73.07
ZACENO 004	9	72.19	78.43	76.47	68.57	62.50	65.38
ZACENO 004	10	71.65	74.50	64.70	74.28	91.66	57.69
ZACENO 004	11	70.58	74.50	64.70	60.00	87.50	73.07
ZACENO 004	12	68.44	74.50	66.66	57.14	79.16	65.38
ZACENO 004	13	67.91	60.78	70.58	71.42	75.00	65.38
ZACENO 004	14	67.91	66.66	66.66	60.00	75.00	76.92
ZACENO 004	15	66.84	68.62	70.58	71.42	70.83	46.15
ZACENO 004	16	66.84	76.47	60.78	60.00	87.50	50.00
ZACENO 004	17	66.31	64.70	66.66	62.85	70.83	69.23
ZACENO 004	18	66.31	68.62	66.66	57.14	62.50	76.92
ZACENO 004	19	65.77	74.50	58.82	45.71	91.66	65.38
ZACENO 004	20	65.24	72.54	68.62	60.00	58.33	57.69
ZACENO 004	21	58.82	62.74	56.86	60.00	50.00	61.53
ZACENO 004	22	55.61	66.66	47.05	45.71	62.50	57.69