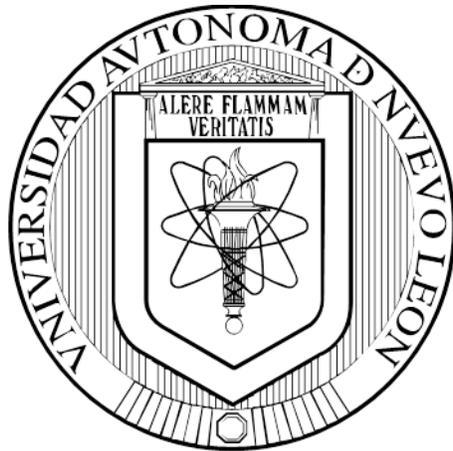


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

**PERTINENCIA SOCIAL DE LA MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y
DEPORTE DE LA FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**

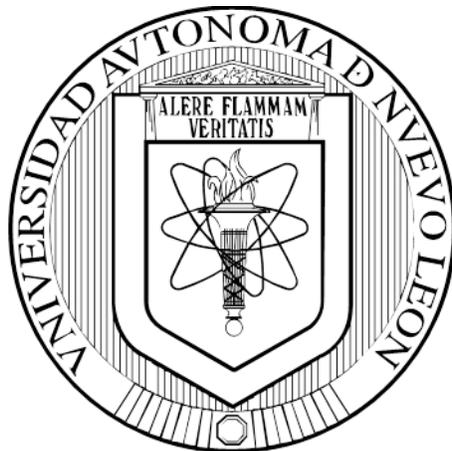
PRESENTA

JOSÉ PAZ MONREAL CRISTERNA

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

AGOSTO, 2017

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



TESIS

**PERTINENCIA SOCIAL DE LA MAESTRÍA EN ACTIVIDAD FÍSICA Y
DEPORTE DE LA FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**

PRESENTA

JOSÉ PAZ MONREAL CRISTERNA

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

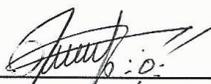
**DIRECTORA DE TESIS
MARÍA ROSA ALFONSO GARCÍA**

AGOSTO, 2017

Dra. María Rosa Alfonso García, como Directora de tesis interna de la Facultad de Organización Deportiva, acredito que el trabajo de tesis doctoral del **MAFD. José Paz Monreal Cristerna**, titulado “**Pertinencia Social de la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva**” 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**.



Dra. María Rosa Alfonso García
DIRECTORA DE TESIS



Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero
Subdirectora del Área de Posgrado



“Pertinencia Social de la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva”

Presentado por:

MAFD. José Paz Monreal Cristerna

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León, bajo la dirección de la Dra. María Rosa Alfonso García, 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.

Dra. María Rosa Alfonso García
DIRECTORA

Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L.

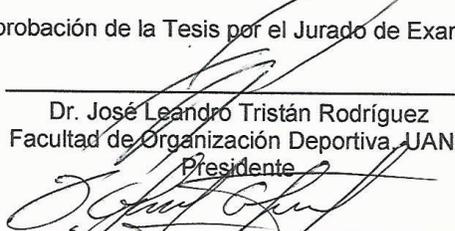
Agosto 2017

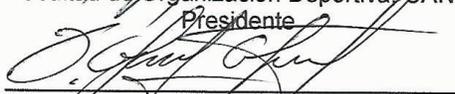
“Pertinencia Social de la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva”

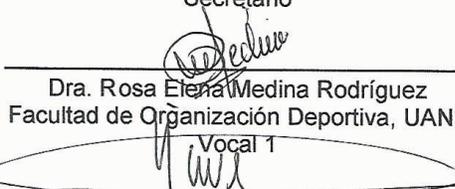
Presentado por:

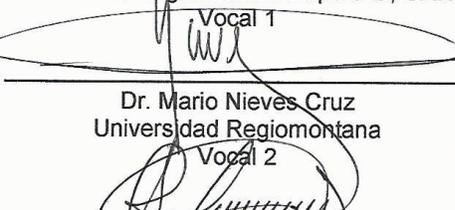
MAFD. José Paz Monreal Cristerna

Aprobación de la Tesis por el Jurado de Examen:


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


Dr. Fernando Alberto Ochoa Ahmed
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Secretario


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


Dr. Mario Nieves Cruz
Universidad Regiomontana
Vocal 2


Dra. Cynthia Selene Dávila González
Asociación de Entrenamiento Funcional de México
Vocal 3


Dr. Daniel Carranza Bautista
Facultad de Organización Deportiva, UANL
Suplente


Dra. Blanca Rocío Rangel Colmenero
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L.

Agosto 2017

Dedicatoria

Mamá, Papá, seguirán siendo pocas las palabras de gratitud que pueda extenderles por todo aquello que me han brindado, porque la meta a la que me acerco no es el resultado de lo realizado en tres años, sino el reflejo de la educación, el cariño y el apoyo que he recibido de su parte en 27 años.

Mi esfuerzo ha sido de tres años para alcanzar este objetivo que en el mundo de lo académico es denominado ¡Doctorado!, pero su entrega es permanente y les ha llevado casi tres décadas, tiempo que han dedicado a formar a una persona capaz de lograr sus expectativas profesionales, aunque antes le han mostrado con el ejemplo, conducirse por la vida y en cualquier escenario con calidad humana.

Gracias por ser mi ejemplo de humildad, de superación, de bondad, de lucha constante ante cualquier situación, gracias por tantas enseñanzas.

¡Con orgullo, cariño y profundo amor de su hijo!

Familia, saber que su cariño y aprecio es motivo de mis esfuerzos constantes en lo que hago día a día, por ello dedico mis logros también a ustedes, porque su apoyo viene de muchas maneras y aporta más de lo que se pueda ver y agradecer ¡les quiero!

Dios, para ti no hay jerarquía que te ubique en la primera o última parte de mis dedicaciones, porque tu estas antes y después de lo que ocurre en mi vida, te dedico un par de líneas para agradecer lo que me has permitido vivir y aprender en esta aventura académica, pero sobre todo, agradezco lo que me ha tocado perder y aquello en lo que me he equivocado, pues me ha dado la oportunidad de ser mejor persona y la dicha de gozar en tu fe.

Agradecimientos

Son muchas las personas a quienes estoy agradecido por el apoyo brindado en esta travesía, y seguramente no las mencionaré a todas, pero si tienen la oportunidad de leer estos párrafos, considérense parte de ellos, además confío en que les habré gratificado personalmente.

Quiero aludir primeramente a la persona que desde la maestría me ha orientado y asesorado en lo académico y personal, dirigiendo en todo momento esta tesis doctoral. Dra. Piti, como usted lo ha dicho, me ha educado en muchos aspectos, los aprendizajes ni cuantificarlos tendría sentido, porque no habría número exacto que represente la calidad de sus enseñanzas hacia mi persona. Agradezco la oportunidad de trabajar a su lado y considero importante reconocer la entrega y compromiso que asume con sus doctorantes, porque cada que un alumno a su cargo obtiene el grado, usted se gradúa con ellos. Con mucho afecto y aprecio, Paz.

Al comité tutorial de este proyecto (Dr. José Tristán, Dr. Fernando Ochoa y Dra. Rosi Medina), que durante seis semestres valoraron el trabajo y lo retroalimentaron con la finalidad de hacerlo mejor, por su tiempo, dedicación y compromiso, ¡gracias!

Mi agradecimiento también para usted Dr. Roberto Mercado, Dr. Antonio Hernández Mendo, Dr. Rigoberto Marín y apreciable Cony, por sumarse al fortalecimiento de esta tesis y compartirme de sus conocimientos.

A los maestr@s que en cada semestre aportaron su tiempo, su experiencia, su conocimiento y su persona, para que un servidor se volviese un mejor profesional y humano, sinceramente ¡gracias!

Gracias a la Subdirección de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, al Dr. Fernando Ochoa por su apoyo en el trabajo con empleadores, a los alumn@s y egresad@s de la Maestría en Actividad Física y Deporte que colaboraron en la realización de este proyecto.

A los amig@s que en diversos escenarios se permitieron compartir tiempo conmigo, de otorgarme su apoyo en diversos sentidos, por sus palabras de alientos, por su interés constante hacia mi persona, por seguir aportando positivamente a mi vida, por confiar en mí, por su amistad incondicional ¡gracias!

Por acompañarme en este reto, por el apoyo incondicional, por el tiempo dedicado, por enseñarme a ser mejor persona, por compartirme de tu vida y por todo lo que me brindaste, con profundo agradecimiento a ti Martha Lourdes.

A mis compañer@s y amig@s del doctorado, gracias por hacer que estos tres años fueran más que un tiempo para formarse profesionalmente y más que un espacio para compartir proyectos. Gozar de su compañía, contar con su apoyo y privilegiarme con su amistad fue un verdadero honor, con cariño y aprecio, aliento a seguir alimentando la flama de la amistad.

Pertinencia Social de la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva

Resumen

A partir de la importancia que la sociedad actual concede a la elevación de la calidad integral de los procesos de formación en la universidad, se estudia el tema de la pertinencia social de la maestría de Actividad Física y deporte de la facultad de organización deportiva de la UANL.

Con un diseño mixto de investigación de carácter bibliográfico y de campo con aproximaciones cuantitativas y cualitativas al objeto de estudio se utilizan encuestas, composiciones, revisión documental de modelos educativos y planes de estudio y la técnica PNI, variante de autoobservación, que explora los aspectos positivos, negativos e interesantes vivenciados durante la ruta de formación.

De triangular por distintos métodos de carácter cerrado estandarizado y abiertos no estandarizados y con diferentes actores sociales del posgrado: alumnos cursantes, egresados y empleadores, así como por los propios planteamientos del perfil de egreso del plan de estudio de la maestría que se analiza, puede afirmarse que existe satisfacción con la formación que se desarrolló en la Facultad de Organización Deportiva y que la pertinencia social de la maestría es adecuada, no obstante algunas áreas de mejora que necesariamente se asumen en el proceso continuo de la formación.

Los egresados consideran estar preparados para enfrentar su ejercicio profesional y que la maestría les ha permitido un mejor desempeño en sus respectivas esferas de actuación, opinión corroborada por los empleadores consultados que también expresan satisfacción con el nivel de competencias de los egresados a su cargo.

Tabla de contenido

Introducción.....	1
Capítulo 1. Fundamentos teóricos.....	8
1.1 La responsabilidad social de la educación superior	8
1.1.1 Las funciones sustantivas de la universidad y el proceso de formación. 12	
1.1.2 Retos de la formación profesional en la era de la globalización.	15
1.2 Pertinencia social de la formación universitaria	19
1.2.1 Pertinencia social en la formación de posgrado.	25
1.3 Diversas concepciones acerca del currículo en el proceso de formación	28
1.3.1 Aceptaciones del currículo.	28
1.3.2 Fases y etapas del diseño curricular.....	31
1.3.3 El perfil profesional y su pertinencia en la formación universitaria.....	35
1.4 Dimensiones asociadas a la pertinencia social en la formación profesional ...	38
1.4.1 Seguimiento de egresados.	38
1.4.2 Desempeño docente y satisfacción con la formación recibida.....	42
1.5 Algunos antecedentes investigativos en torno a la pertinencia social.....	47
1.6 Aspiraciones de la educación superior a la calidad y pertinencia: su concreción en el modelo educativo del posgrado de la UANL	51
Capítulo 2. Paradigma, enfoque y metodología para sustentar el estudio de pertinencia social en la maestría de Actividad Física y Deporte	61
2.1 Reflexiones preliminares sobre el tipo de estudio y de diseño en el marco de la polémica cuantitativo-cualitativo.....	61
2.2.1 Primera etapa: Diseño bibliográfico.	69
2.2.2 Segunda etapa.....	69
2.2.3 Tercera etapa: Diseño de campo. Trabajo de recolección de datos e interacción con los diversos actores sociales sujetos y objeto de la investigación.	70
2.3 Población, muestra, caso en estudio	72
2.4 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación	73
2.4.1 Revisión documental.....	74
2.4.2 Grupos focales.....	75
2.4.3 Encuesta.....	78
2.5 Procesamiento de datos y criterios de validez del estudio	84
Capítulo 3. Resultados y discusión	92
3.1 Dimensión satisfacción con la formación recibida.....	92

3.1.1 Encuesta a alumnos cursantes.....	92
3.1.2 Encuesta a empleadores.	99
3.2 Dimensión Desempeño Docente.....	115
3.2.1 Validación del cuestionario sobre el desempeño docente.	115
3.2.2 Cuestionario de Desempeño Docente: perspectiva del alumno.	126
3.3 Dimensión seguimiento de egresados	155
3.4 Resultados de la técnica de la composición.....	161
3.4.1 Expectativas de formación (segundo semestre).	161
3.4.2 Expectativas de formación alcanzadas (Cuarto semestre).	165
3.5 Resultados de la evaluación plenaria del PNPC (Revisión documental)	168
3.6 Resultados de las correlaciones entre variables por cada fuente de estudio de una misma dimensión	171
3.6.1 Satisfacción con la formación recibida en alumnos cursantes.	171
3.6.2 Satisfacción con la formación recibida desde la perspectiva del egresado.....	173
3.6.3 Satisfacción con el desempeño de egresados (perspectiva de empleadores).....	177
3.7 Resultados de la técnica PNI	178
3.7.1 Tablas de frecuencia de citas y códigos por familias.	178
3.7.2 Tablas de frecuencia de citas positivas, negativas e interesantes.....	180
3.7.3 Redes semánticas de códigos por cada familia de análisis.	182
Discusión general de resultados	202
Líneas futuras de investigación:.....	213
Conclusiones.....	214
Referencias bibliográficas.....	216
Anexos	234

Lista de tablas

Tabla 1. ¿Qué lugar ocupó la UANL al momento de seleccionar el posgrado que cursas actualmente?.....	92
Tabla 2. ¿En qué porcentaje la maestría cubre o ha cubierto tus necesidades y expectativas de formación profesional?.....	92
Tabla 3. ¿Consideras necesario cursar un doctorado en el área de las Ciencias de la Cultura Física?	93
Tabla 4. ¿En qué medida consideras contar con habilidades y conocimientos en el área de investigación?.....	93
Tabla 5. ¿Antes de matricular un doctorado consideras necesario cursar otra maestría en el ámbito de la Cultura Física?	94
Tabla 6. Aspectos con mayor oportunidad de mejora, relacionados al proceso de formación.....	94
Tabla 7. Aspectos mejor evaluados con relación al proceso de formación	95
Tabla 8. ¿Cómo considera qué es la pertinencia social de la maestría que cursa?..	95
Tabla 9. Áreas de mejora para la Maestría en Actividad Física y Deporte	99
Tabla 10. Áreas más demandadas por su organización o empresa.....	99
Tabla 11. La formación y los conocimientos brindados por la facultad a sus egresados permiten satisfacer los requerimientos de nuestra organización.....	100
Tabla 12. El perfil del egresado es adecuado para enfrentar los requerimientos de su entidad o empresa.....	100
Tabla 13. Las líneas de generación del conocimiento le parecen adecuadas	101
Tabla 14. ¿Cómo aprecia la relación entre el perfil de egreso y las líneas de generación del conocimiento?	101
Tabla 15. Las competencias profesionales de los egresados son útiles y/o relevantes para el desempeño profesional en mi organización.....	101
Tabla 16. Aplicación del conocimiento teórico a la práctica profesional.....	102
Tabla 17. Facilidad de expresión oral y escrita	102
Tabla 18. Los egresados están en condiciones de emitir su propia opinión fundamentada en base al conocimiento recibido.....	103
Tabla 19. Los egresados son capaces de diagnosticar problemas y resolverlos	103
Tabla 20. Los egresados son capaces de trabajar en equipo	103
Tabla 21. Los egresados muestran una alta motivación para investigar y profundizar sus conocimientos	104
Tabla 22. Respetan la opinión de los otros incluso estando en desacuerdo.....	104
Tabla 23. Son capaces de comprender el mundo actual	104
Tabla 24. ¿A los egresados de esta facultad les interesan los problemas de su comunidad, ciudad y/o país y se sienten inclinados a resolver y discutirlos?.....	105
Tabla 25. ¿Tienen una formación completa que les permite comprender desde eventos históricos hasta expresiones artísticas?.....	105
Tabla 26. Cuando requiero profesionales, mi organización recurre a la facultad para buscar empleados capaces	106
Tabla 27. ¿Los directivos de la facultad mantienen un fuerte vínculo con el medio laboral?.....	106

Tabla 28. Los egresados de esta facultad se comparan favorablemente, en términos profesionales, con los de otras instituciones	107
Tabla 29. Tengo la convicción de que los egresados de la facultad tienen una excelente reputación y valoración	107
Tabla 30. La imagen de la facultad sobre sus egresados es aceptable	107
Tabla 31. A mi juicio la facultad es reconocida porque forma profesionales de calidad.....	107
Tabla 32. El desempeño profesional de los egresados de la facultad es muy bueno.....	108
Tabla 33. ¿Cómo considera la formación profesional de los egresados?	108
Tabla 34. Para usted como empleador el desempeño laboral de los egresados es:.....	109
Tabla 35. Como empleador, el título profesional como requisito para contratar a egresados es:.....	109
Tabla 36. La experiencia laboral para contratar a un profesionista es:	109
Tabla 37. ¿Tiene previsto continuar contratando profesionistas de la Facultad de Organización Deportiva?	110
Tabla 38. ¿Le gustaría que los estudiantes del posgrado realicen prácticas profesionales en su área de trabajo?.....	110
Tabla 39. Insuficiencias apreciadas por los empleadores en el desempeño de los egresados (pregunta abierta, ítem 32).....	111
Tabla 40. Competencias que deben poseer los egresados a juicio de los empleadores (pregunta abierta, ítem 33).....	113
Tabla 41. Medias obtenidas de la valoración de los expertos al instrumento.....	115
Tabla 42. Valores de fiabilidad por cada dimensión del cuestionario	117
Tabla 43. Las interacciones y explicaciones del profesor fueron fluidas, claras y pertinentes.....	126
Tabla 44. El clima de clases es de respeto y confianza, abierto y flexible	127
Tabla 45. Las interacciones profesor estudiante promueven el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo	127
Tabla 46. El profesor expone sistemáticamente los principales contenidos del programa de forma clara y comprensible	128
Tabla 47. El profesor desarrolla sus clases en diálogo constante con los alumnos propiciando la construcción conjunta de los saberes.....	129
Tabla 48. El profesor organizó material didáctico de apoyo al desarrollo del curso	129
Tabla 49. El profesor demuestra actualización teórica y manejo de bibliografía contemporánea.....	130
Tabla 50. El profesor integra los saberes para un tratamiento de las competencias transversales	130
Tabla 51. El profesor muestra evidencias de ser un investigador y difusor de su experiencia profesional y la vincula con la temática del curso.....	131
Tabla 52. Desarrollo de competencias generales y específicas.....	131
Tabla 53. El profesor selecciona los contenidos relevantes para cumplir los principios de un conocimiento pertinente en la formación	132
Tabla 54. Las situaciones de aprendizaje planeadas y desarrolladas son abiertas, diversificadas y motivantes.....	133

Tabla 55. La metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)	134
Tabla 56. El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje	134
Tabla 57. El profesor diversifica los métodos de enseñanza priorizando los enfoques constructivos, participativos y de competencias para el tratamiento de los contenidos y de la evaluación.....	135
Tabla 58. Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos	136
Tabla 59. El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso de formación	136
Tabla 60. El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito	137
Tabla 61. El profesor hizo suyos los objetivos del programa enriqueciéndolos de modo flexible de acuerdo a un diagnóstico preliminar	138
Tabla 62. El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas	138
Tabla 63. El profesor cumple el programa con criterios flexibles de acuerdo a las necesidades del grupo a partir de evaluaciones sistematizadas	139
Tabla 64. El profesor ajusta las situaciones de aprendizaje, el uso de los recursos y la evaluación a las necesidades surgidas de la dinámica comunicativa de la clase	140
Tabla 65. ¿De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora?.....	140
Tabla 66. La metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)	141
Tabla 67. La Metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)	142
Tabla 68. La metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)	142
Tabla 69. El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje	143
Tabla 70. El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje	144
Tabla 71. El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje	144
Tabla 72. Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos	145
Tabla 73. Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos	146

Tabla 74. Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos	146
Tabla 75. El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso.....	147
Tabla 76. El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso.....	148
Tabla 77. El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso.....	148
Tabla 78. El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito	149
Tabla 79. El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito	150
Tabla 80. El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito	150
Tabla 81. El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas	151
Tabla 82. El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas	152
Tabla 83. El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas	152
Tabla 84. De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora	153
Tabla 85. De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora	154
Tabla 86. De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora	154
Tabla 87. ¿En qué porcentaje tiene relación su trabajo actual con la formación académica recibida?.....	155
Tabla 88. ¿Satisfacción con la utilidad de los conocimientos de la formación universitaria para el trabajo?	155
Tabla 89. Grado de importancia de algunos aspectos para encontrar empleo	156
Tabla 90. ¿Está interesado en los programas de posgrado de la FOD de la UANL?.....	156
Tabla 91. Razón por la que no está interesado en los programas de posgrado de FOD	156
Tabla 92. Grado de satisfacción con la formación académica	157
Tabla 93. Grado de satisfacción con el desempeño organizacional.....	157
Tabla 94. Grado de satisfacción con el desempeño docente	158
Tabla 95. Grado de satisfacción con la identidad y pertenencia institucional.....	158
Tabla 96. Grado de acuerdo con la formación profesional.....	159
Tabla 97. ¿Si tuviera la oportunidad de elegir otra vez donde estudiar la maestría, optaría por la FOD?	159

Tabla 98. ¿Recomendaría a un egresado de Licenciatura, continuar sus estudios en la MAFy D de la FOD?.....	160
Tabla 99. Mejoras que deben realizarse en el currículo de la maestría (Pregunta 27, abierta)	160
Tabla 100. Fortalezas de la maestría (pregunta 28, abierta).....	160
Tabla 101. De manera global ¿Qué calificación del 0 al 10 le asignaría a la MAFyD? (mixta-fundamentación-pregunta 30).....	161
Tabla 102. Expectativas de formación sobre el desempeño docente	162
Tabla 103. Expectativas de formación sobre la eficiencia terminal	162
Tabla 104. Expectativas de formación sobre la investigación	162
Tabla 105. Expectativas de formación sobre los conocimientos	163
Tabla 106. Expectativas de formación sobre el desempeño profesional.....	163
Tabla 107. Expectativas de formación sobre el aprendizaje	164
Tabla 108. Expectativas de formación sobre los deberes y derechos del estudiante.....	164
Tabla 109. Expectativas de formación sobre la socialización.....	164
Tabla 110. Aparición de códigos sobre las expectativas de formación en alumnos de 2do semestre.....	165
Tabla 111. Expectativas alcanzadas en relación al desempeño docente	165
Tabla 112. Expectativas alcanzadas en relación a los aprendizajes.....	166
Tabla 113. Expectativas alcanzadas en relación a los conocimientos	166
Tabla 114. Expectativas alcanzadas en relación al desempeño profesional.....	166
Tabla 115. Expectativas alcanzadas en relación a la eficiencia terminal	167
Tabla 116. Expectativas alcanzadas en relación a la investigación	167
Tabla 117. Expectativas de formación cubiertas en alumnos de 4to. Semestre	167
Tabla 118. Expectativas no cubiertas en relación al desempeño docente	168
Tabla 119. Expectativas no cubiertas en relación al diseño curricular	168
Tabla 120. Expectativas no cubiertas en relación al desempeño profesional	168
Tabla 121. Expectativas de formación no cubiertas en alumnos de 4to. Semestre	168
Tabla 122. Primera evaluación plenaria del PNPC	169
Tabla 123. Segunda evaluación plenaria del PNPC.....	170
Tabla 124. Coeficientes de correlación de Spearman de las variables asociadas a la formación académica (perspectiva de alumnos cursantes)	171
Tabla 125. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al desempeño docente (perspectiva de alumnos cursantes).....	172
Tabla 126. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al diseño curricular (perspectiva de alumnos cursantes).....	173
Tabla 127. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas a la formación académica y profesional (Perspectiva de egresados).....	173
Tabla 128. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al desempeño docente (Perspectiva de egresados)	174
Tabla 129. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al diseño curricular (Perspectiva de egresados).....	175
Tabla 130. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al prestigio institucional (Perspectiva de egresados).....	176
Tabla 131. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas a la formación académica y profesional (Perspectiva de empleadores).....	177

Tabla 132. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al diseño curricular (Perspectiva de empleadores).....	177
Tabla 133. Coeficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al prestigio institucional (Perspectiva de empleadores).....	177
Tabla 134. Co-ocurrencia de citas y códigos por familias de aspectos positivos	178
Tabla 135. Co-ocurrencia de citas y códigos por familias de aspectos negativos...	179
Tabla 136. Co-ocurrencia de citas y códigos por familias de aspectos interesantes	179
Tabla 137. Co-ocurrencia de citas positivas, negativas e interesantes por cada familia de análisis (2do. Semestre)	180
Tabla 138. Co-ocurrencia de citas positivas, negativas e interesantes por cada familia de análisis (4to. Semestre)	181
Tabla 139. Análisis general de Co-ocurrencia de citas positivas, negativas e interesantes por cada familia	181
Tabla 140. Fiabilidad total del cuestionario.....	248
Tabla 141. Matriz de componente.....	249
Tabla 142. Matriz de estructura.....	250
Tabla 143. Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario del desempeño docente.....	251
Tabla 144. Resultados del modelo de generalizabilidad con cuatro facetas cruzadas.....	251
Tabla 145. Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con cuatro facetas cruzadas.....	251
Tabla 146. Resultados del modelo de generalizabilidad con tres facetas cruzadas.....	252
Tabla 147. Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con tres facetas cruzadas.....	252
Tabla 148. Resultados del modelo de generalizabilidad con dos facetas cruzadas.....	252
Tabla 149. Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con dos facetas cruzadas.....	252
Tabla 150. Índice de cada factor e índice H-Latent de la escala desempeño docente.....	253
Tabla 151. Correlación entre factores de la escala desempeño docente.....	253

Lista de figuras

Figura 1. Red semántica de códigos positivos sobre el diseño curricular.	183
Figura 2. Red semántica de las áreas de mejora del diseño curricular de la Maestría en Actividad Física y Deporte.	184
Figura 3. Red semántica de la infraestructura y los recursos que dispone la Maestría en Actividad Física y Deporte... ..	185
Figura 4. Red semántica de los aspectos de mejora en la infraestructura y recursos con los que cuenta la Maestría en Actividad Física y Deporte.....	185
Figura 5. Red semántica de códigos asociados a la formación de la Maestría en Actividad Física y Deporte.	186
Figura 6. Red semántica de las áreas de mejora en los procesos formativos de la Maestría en Actividad Física y Deporte.....	186
Figura 7. Red semántica del carácter investigativo de la Maestría en Actividad Física y Deporte... ..	187
Figura 8. Red semántica de las acciones de socialización que se generan en la Maestría de Actividad Física y Deporte.....	187
Figura 9. Red semántica del prestigio institucional que tiene la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva.....	188
Figura 10. Red semántica que asocia aspectos negativos sobre el desempeño docente en la Maestría de Actividad Física y Deporte.....	189
Figura 11. Red semántica que asocia aspectos positivos sobre el desempeño docente en la Maestría de Actividad Física y Deporte... ..	189
Figura 12. Red semántica que asocia los aspectos negativos sobre los procesos administrativos y de horarios en la Maestría de Actividad Física y Deporte	190
Figura 13. Red semántica que asocia los aspectos positivos sobre los procesos administrativos en la Maestría de Actividad Física y Deporte.....	190
Figura 14. Red semántica que evidencia la falta de preparación pedagógica en el perfil docente.....	191
Figura 15. Red semántica sobre los elementos que otorgan un perfil docente aceptable en la Maestría de Actividad Física y Deporte... ..	192
Figura 16. Red semántica sobre la escasa relación que hay entre la teoría y la práctica en los procesos formativos... ..	192
Figura 17. Red semántica que caracteriza el desempeño de los estudiantes... ..	193
Figura 18. Red semántica que caracteriza los aspectos positivos de la infraestructura y recursos con los que cuenta la Maestría en Actividad Física y Deporte..	193
Figura 19. Red semántica que caracteriza los aspectos negativos de la infraestructura y recursos con los que cuenta la Maestría en Actividad Física y Deporte... ..	194
Figura 20. Red semántica que caracteriza las relaciones entre códigos positivos asociados al proceso de formación en la Maestría de Actividad Física y Deporte... ..	195
Figura 21. Red semántica que caracteriza los aspectos positivos del perfil de los docentes de la Maestría en Actividad Física y Deporte.....	195
Figura 22. Red semántica sobre el carácter investigativo de la Maestría en Actividad Física y Deporte.....	196

Figura 23. Red semántica que caracteriza los aspectos socializadores de la Maestría en Actividad Física y Deporte... ..	197
Figura 24. Red semántica que da cuenta del prestigio institucional que tiene la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva.....	197
Figura 25. Red semántica de los aspectos de mejora en el diseño curricular de la Maestría en Actividad Física y Deporte.....	198
Figura 26. Red semántica de aspectos positivos con relación al diseño curricular de la Maestría en Actividad Física y Deporte.....	198
Figura 27. Red semántica de los procesos administrativos y sus áreas de mejora en la Maestría de Actividad Física y Deporte.....	199
Figura 28. Red semántica de los elementos asociados a un desempeño docentes deficiente en la Maestría de Actividad Física y Deporte.....	200
Figura 29. Red semántica de aspectos favorables asociados al desempeño docente de la Maestría en Actividad Física y Deporte.. ..	200
Figura 30. Red semántica de aspectos asociados a la mejora de la relación teoría práctica en los procesos formativos de la Maestría en Actividad Física y Deporte... ..	201
Figura 31. Red semántica que alude a la necesidad de pertinencia en la Maestría de Actividad Física y Deporte.....	202

Lista de gráficos

Gráfico 1. Optimización del modelo con cuatro facetas de medida.....	119
Gráfico 2. Optimización del modelo simulado con cuatro facetas de medida.	120
Gráfico 3. Optimización del modelo con tres facetas de medida.....	121
Gráfico 4. Optimización del modelo simulado a tres facetas de medida.	122
Gráfico 5. Optimización del modelo a dos facetas de medida.....	124
Gráfico 6. Optimización del modelo simulado a dos facetas de medida.	125

Introducción

En la época contemporánea, de globalización neoliberal y en la que marchamos aceleradamente hacia una sociedad del conocimiento, se ha reconocido en todos los foros internacionales en materia educacional por la UNESCO y diversas organizaciones regionales, la necesidad de cambios radicales en el modo de ejercer la docencia universitaria para garantizar mejores procesos de formación, lo que inevitablemente se relaciona con la calidad y la pertinencia social de la formación.

En la nueva sociedad de la información: la gestión, la calidad y la velocidad de información se convierten en factor clave de competitividad (Verdugo, 2002). Por ello, la sociedad, la tecnología y, por lo tanto, las competencias que los profesionales requieren para desempeñar su trabajo cambian constantemente, lo que obliga a las instituciones de educación superior (IES), a preparar a sus estudiantes para afrontar los cambios y retos que impone la evolución de la sociedad, ello trae a juicio de las autoridades educativas la idea de cuidar la pertinencia al interior mismo de la formación tanto en el pregrado como en el posgrado.

Se hace énfasis en los estudios de pertinencia en el nivel superior, dado que este peldaño educativo comprende la formación profesional del recurso humano que será entregado a la sociedad para insertarse en el sector laboral, por tal motivo la formación posgraduada debe ser impartida con pertinencia hacia los diversos espacios laborales, que en el caso de este estudio corresponden al área de la actividad física y el deporte.

Respecto a la vinculación que establece la universidad con el sector laboral a través del desempeño de sus egresados, se expresa:

No es suficiente ofrecer servicios a determinados sectores externos, no basta a la universidad extender puentes a la sociedad sin reflexionar sobre los significados de esas acciones, sino que es necesario repensar por entero su actuación con una perspectiva social. Más allá del concepto empresarial, la responsabilidad social exige que la universidad

se reconstruya internamente teniendo en consideración la realidad sociocultural de la cual participa. (Dias, 2008, p. 97).

En la cita anterior puede apreciarse una reflexión que alude a la necesidad de estudiar interrelacionadamente los procesos internos de la universidad con sus servicios externos, para proyectar con claridad la actuación del egresado frente a las necesidades sociales. Para tal acción es necesario garantizar la pertinencia del currículo, ya que se ha observado una descontextualización de lo que establece el currículo con las verdaderas necesidades sociales, porque en repetidas ocasiones se omiten fases esenciales en el diseño curricular, como los análisis previos para detectar las necesidades específicas de la formación.

Es reconocido en teoría el valor de los análisis previos al diseño del perfil en los procesos de diseño curricular. El diagnóstico de necesidades se constituye en un paso prioritario en la elaboración del plan de estudios, para garantizar que se dé respuesta a los requerimientos más urgentes de la sociedad, todo lo cual es congruente con la concepción de pertinencia social de la formación.

Caldwell y Spinks (2013) han realizado diversos estudios donde sugieren que la transformación de los centros docentes se está produciendo a tres niveles y a velocidades diferentes según los establecimientos, los sistemas de enseñanza, los estados y las naciones y que se necesita del diseño de sistemas de establecimientos autogestionados, descentralizados con un grado considerable de autoridad y responsabilidad en materia de decisiones; esos establecimientos siguen estando, no obstante, dentro de un marco determinado a nivel central de objetivos, prioridades, políticas, planes de estudios, normas y responsabilidades. Insisten también en la necesidad de adaptar las instituciones escolares a la sociedad del conocimiento y volver a concebir prácticamente todos los aspectos de la formación al interior mismo de las instituciones.

La tendencia general hacia el desarrollo de sistemas de adopción de decisiones en torno a los modelos académicos y su concreción en planes de estudio en los centros de educación superior, debe asumir la contradictoriedad de los intereses de los diferentes interlocutores, como lo muestran las prácticas pedagógicas, que en muchas ocasiones se encuentran alejadas de los fundamentos generales aportados

por los modelos educativos, así es el caso en la UANL, que trabaja con un modelo educativo centrado en tres ejes rectores: los ejes estructuradores, el eje operativo y los ejes transversales (UANL, 2008). Los tres ejes en su conjunto orientan todo el trabajo de diseño curricular y de implementación del currículo y en muchas ocasiones no se concreta en el currículo real.

Silva (2006) alude a que la inadecuada aplicación del currículo ha desencadenado denuncias a las propuestas tecnicistas explica que como macrodiscurso, el currículo asume las visiones y los significados del proyecto dominante, lo refuerza y legitima mientras que como microtexto, en la práctica pedagógica, expresa esas visiones y significados contribuye en la formación de la identidad social que le sea conveniente a su proyecto macro, así concluye en el inevitable fundamento político y ético del currículo.

Las diferentes aproximaciones al currículo, aprecian enfoques políticos, socioculturales, pedagógicos, pero evidentemente al margen de las diferencias, no puede concebirse la idea del currículo sin la del sistema educativo del que forma parte y por ello debe trabajarse la formación desde los criterios de pertinencia social, se sostiene esta idea porque en teoría se suele reconocer la distancia existente entre las aspiraciones y la realidad en los proyectos de formación (Carr, 2002; Casarini, 1997; Gimeno, 2012; Kemmis, 1998; Stenhouse, 1987), por ello resultan muy necesarios los estudios de pertinencia social que tienden a establecer cómo garantizan las universidades las competencias del perfil de egreso como exigencias que la sociedad establece para sus egresados (Campos et al., 2010; Campos y Del Castillo, 2011). Así mismo esta necesidad de transformación de los procesos educativos de la educación superior la sostienen otros autores (Camarena y Velarde, 2010; Gibbons, 1998; Hernández, Morales y Guillen, 2012; Méndez, 2005; Orozco, 2010; Soto, 2011; Tunnerman, 2010). El común denominador de estos estudios con la presente investigación, es que tienen, como objeto de estudio la pertinencia social, donde todos concuerdan, que la educación superior debe ser pertinente.

Otros estudios encontrados (Flores et al., 2010; Gartner, 2010), puntualizan en las metodologías a emplear para el tratamiento de la pertinencia y dentro de esta revisión del estado del arte se han encontrado a la fecha estudios (Chavoya y

Reynaga, 2011; Malagón, 2009) que ya tienen un enfoque directo a la pertinencia de algunos programas académicos de pregrado y posgrado, con menor incidencia en este último.

Algunos acercamientos preliminares al objeto de estudio de esta investigación, nos han arrojado algunos datos contradictorios, principalmente en aspectos sobre la calidad de la formación recibida, de los cuales se destacan valoraciones positivas y negativas sobre el desempeño docente. Estos resultados constituyen indicadores de pertinencia social de la maestría en actividad física y deporte de la FOD, a partir de los cuales, justificamos de manera práctica, la necesidad de un acercamiento más preciso para determinar las condiciones actuales de pertinencia en la formación posgraduada de los maestrantes, así mismo supone una interacción más profunda con el objeto de estudio para tributar a la pertinencia del programa educativo estudiado.

La brecha existente entre las aspiraciones educativas y la realidad, conduce a la necesidad de efectuar estudios de pertinencia, enfocados a las valoraciones de desempeños concretos de profesores y egresados durante los procesos formativos, los cuales han de tributar necesariamente a la calidad del egresado y al cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso. Estas aspiraciones se hacen particularmente relevantes en el posgrado, que es un nivel de formación cualitativamente superior, donde generalmente se asiste con la finalidad de enriquecer y/o modificar aspectos del núcleo básico de la formación obtenida durante el tercer nivel de enseñanza relacionado con las carreras profesionales. Por lo que permanentemente debe aspirarse a la mejora y conservación de la calidad de enseñanza, la investigación y los servicios; la pertinencia de los planes de estudio; las posibilidades de empleo para los graduados, el establecimiento de acuerdos de cooperación internacional y la igualdad, así como el uso de nuevas tecnologías en los sistemas educativos.

El aporte más significativo de un currículo es que estimule y canalice la creatividad de profesores y estudiantes, así como los conocimientos, teorías y técnicas. Le corresponde a las instituciones de Educación Superior, no solo formar profesionales para el momento actual, sino prever los mecanismos para efectuar ajustes y

actualización, de ahí la importancia de apreciar en sistema los diversos factores que interactúan en el tratamiento y logro de la pertinencia social de la formación.

El hecho de que la pertinencia social de la formación universitaria se asuma como un reto en la sociedad global del conocimiento en que se necesitan no solo competencias instrumentales, sino ciudadanas para interactuar en el mundo, le otorga una sentido más amplio a la formación y es por esto que resulta útil estudiar esta problemática en espacios y escenarios educativos específicos como es el caso de la presente investigación que se dirige a focalizar el objeto de estudio en la pertinencia social de la formación en el posgrado, específicamente en la maestría de Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva, de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es en tal contexto que planteamos el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es la pertinencia social de la maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva, desde diferentes enfoques y perspectivas?

La pregunta central que constituye el problema ha sido desglosada en los siguientes sub problemas o preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los factores asociados a la pertinencia social del posgrado desde la perspectiva aportada por métodos cuantitativos y cualitativos?
2. ¿Cómo aprecian alumnos cursantes, egresados y empleadores la pertinencia social de la formación en la maestría que se desarrolla en la Facultad de Organización Deportiva de la UANL?
3. ¿Cómo valoran los alumnos cursantes de la maestría el desempeño de sus profesores?

Para solucionar el problema de investigación hemos planteado los siguientes objetivos:

Objetivo general: Valorar la pertinencia social de la maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva, desde diversas perspectivas y enfoques.

Objetivos específicos:

1. Valorar los factores asociados a la pertinencia social de la formación en la maestría de Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva desde enfoques cuantitativos y cualitativos.
2. Analizar la satisfacción de alumnos cursantes, egresados y empleadores con la formación desarrollada en la maestría de Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva.
3. Analizar el desempeño docente de los profesores desde la perspectiva de los alumnos cursantes de la maestría.

La memoria escrita de la tesis se ha estructurado en tres capítulos esenciales. El primero de corte teórico contextualiza el problema de la pertinencia en el marco más amplio de la formación profesional en las universidades y centros de educación superior en términos de la utilidad social de la formación en la era de la sociedad global del conocimiento, las dimensiones de la pertinencia relacionadas con los egresados, la calidad de la docencia y los empleadores, para abordar la pertinencia en general y en el posgrado en particular hasta llegar al contexto aportado por el modelo educativo de la UANL y el de posgrado en que se inserta el estudio de caso de la maestría en Actividad Física y deporte.

Debido a que la pertinencia social se relaciona notablemente con la calidad de la formación y esta se concreta en términos del perfil profesional como la imagen del graduado a formar, en el capítulo se produce también una reflexión de corte curricular para asumir las relaciones entre el currículo ideal, en términos del plan de estudios en sus aspiraciones en torno al graduado que se pretende alcanzar, formación y el currículo real en términos de implementación didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje , a partir de la idea nuclear de que la pertinencia ha de estudiarse en el currículo real y también en términos de las competencias que los egresados demuestren en los mercados ocupacionales.

En el segundo capítulo se realizan posicionamientos epistemológicos y metodológicos, desde un modelo fenomenológico de carácter hermenéutico, alternativo al modelo hipotético deductivo, de filiación positivista. Se estudia la pertinencia desde la perspectiva de los actores sociales del posgrado: alumnos cursantes, empleadores y egresados en un diseño mixto de investigación.

En el tercer capítulo se presentan los resultados en torno a la pertinencia desde la triangulación efectuada por las fuentes de obtención de datos y por los métodos. Desde la aplicación de instrumentos cerrados y abiertos se llega a concluir los satisfactorios niveles de pertinencia del posgrado estudiado, no solo por la identidad institucional de la UANL y la Facultad de Organización Deportiva, sino también por la propia calidad de la formación que se desarrolla en la maestría estudiada, constatada y expresada por los distintos actores sociales del posgrado.

Capítulo 1. Fundamentos teóricos

1.1 La responsabilidad social de la educación superior

A través de los años, la formación de profesionales ha sido para la educación superior una constante transformación de los diversos procesos en que esta se enmarca, producto de las diversas formas culturales, económicas y políticas que surgen a raíz de las necesidades actuales de la sociedad globalizada, convirtiéndose en nuevos retos para la formación universitaria.

Históricamente se alude que por naturaleza el hombre es un ser social, al cual se le debe preparar para desempeñarse correctamente en ella, tarea que ha sido delegada al ámbito educativo teniendo su consolidación precisamente en el nivel superior, es por ello que debe delimitarse con claridad la responsabilidad social que tiene la educación superior.

Respecto al constructo de responsabilidad social, este significa producir conocimientos, formar profesionales y hacer cultura en y para la realidad en la cual una institución educativa se inserta activamente. Por ello, la universidad no debe solamente mirar para fuera; debe repensarse desde su interior. Tampoco se trata de una labor de reorganización burocrática y administrativa, sino que lo más importante es reflexionar sobre sus significados y su papel en la construcción del proceso civilizatorio en estos nuevos contextos. En efecto, la responsabilidad social de la educación superior también se asocia a los conceptos de pertinencia y relevancia y, por ende, de calidad con valor público (Dias, 2008).

Retomando el punto de la era globalizada, donde el contexto y las tendencias actuales vienen a determinar la dirección que ha de seguir la educación superior, la cual en una primera concepción se expresa como aquella que debe ser considerada como un medio para incrementar las oportunidades vitales de los individuos y una vía de la sociedad para reflexionar sobre sí misma en un entorno cada vez más complejo y dinámico (Centro de enseñanza Técnica y Superior de Ensenada, B. C., 2006). Agregándose a esta definición, el concepto de desarrollo personal y profesional como parte de ese principio de integralidad, bajo el cual deben conducirse los procesos

educativos, implicando un compromiso con los estudiantes, manifestado en dos grandes responsabilidades de la educación superior:

- a) Esmerarse en mejorar continuamente la calidad de la formación en lo cognitivo e instrumental los conocimientos, destrezas y habilidades que requiere el individuo para una vida profesional en continua transformación.
- b) Ofrecer un espacio en que se reconozca su autonomía intelectual y se ensanche su horizonte ético y cultural, que se permita bregar con las exigencias y tensiones de un mundo globalizado.

Respecto a sus responsabilidades sociales, la educación superior está llamada a operar con flexibilidad y transparencia explorando nuevas opciones y estrategias de desarrollo equitativas y sustentables. Con relación a estos dos aspectos que se encuentran ya inmersos en el currículo, las transformaciones de la educación superior deberán guiarse por un criterio amplio de pertinencia social para su contribución al desarrollo sostenible del país y a la solución de sus problemas más graves con atención especial a las comunidades vulnerables (Centro de enseñanza Técnica y Superior de Ensenada, B. C, 2006).

Rescatando el criterio de pertinencia social, se puede concebir que la determinación de responsabilidades vaya en función de las necesidades que la sociedad demande a la educación superior.

El comunicado final de la Conferencia Mundial de Educación Superior (2009) estableció la necesidad de incrementar una mirada interdisciplinaria y el tratamiento de las llamadas competencias transversales de pensamiento crítico y ciudadanía activa en el marco del cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad.

Por lo anterior es que la responsabilidad social de la educación superior no debe ser concebida en su concepto más profundo como aquella que se encargará de aportar a la sociedad los profesionistas que traerán con su participación, el progreso y desarrollo de cada país, sino que adoptarán en su proceso formativo el compromiso de ser socialmente responsables. Así mismo, la responsabilidad social, contribuirá de manera eficaz en el desarrollo y construcción de la ciudadanía, adoptando una perspectiva transdisciplinaria del desempeño pedagógico y profesional, que apunte al

tratado conjunto de los conocimientos académicos y populares, que contemplen los retos de la sociedad local y global emancipativa (Caixeta y Sousa, 2013).

Por su parte, Calderón (2013) expresa que cada acción que emprendan las IES, enfocadas al cumplimiento de su misión institucional, en el área de enseñanza o investigación, impactan en la responsabilidad social de su proyecto institucional, con la finalidad de garantizar la calidad de las actividades educativas que desarrollan las IES. Por su parte Cantú (2013) manifiesta que:

La responsabilidad social recientemente principia a procurarse en el espacio de las IES en México y, por lo tanto, el reto que deberán confrontarse, por parte de las IES, será el erigirse en la vía de acceso para transitar de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, donde permita constituir un espacio de creación arraigado y sistémico, primordial para la vinculación de un nuevo proyecto social que pretenda un desarrollo autosostenido y más equitativo. Esencialmente, al asumir con responsabilidad su función central de formación de nuevos profesionistas y de generar conocimiento con un alto contenido social, cuyo gesto se ajuste a las exigencias de la verdadera responsabilidad social universitaria, que hoy exige la sociedad en general, pero además fincando los contenidos curriculares que permitan la construcción de la misma y el apropiamiento por sus egresados. (p. 52).

Para la UANL, la responsabilidad social, no solamente está expresada en el discurso sino que está plasmada como uno de los ocho atributos institucionales manifestados en la visión 2020 y que son necesarios para el cumplimiento de su misión. Al respecto de esta responsabilidad social universitaria, se menciona, que:

Exige a la Universidad ser una comunidad de aprendizaje; una organización que se estudia permanentemente y cuenta con ciclos de mejora continua de la calidad de todas sus funciones para el bien de la sociedad. La responsabilidad social demanda de la Universidad coherencia en todos los ámbitos de quehacer institucional, lo que significa una alta consistencia entre las acciones de los universitarios y la Misión, la Visión, los valores y el discurso. Significa también asumir los compromisos con y para la sociedad. (UANL, 2011, p. 9).

Desde otra perspectiva se habla de la responsabilidad social como un aspecto característico del sector empresarial en esta dinámica de globalización y no es que sea ajeno al tema de las universidades, por el contrario es importante considerar que la noción responsabilidad social, se da en primera instancia en estos ámbitos y posteriormente adoptado por otras áreas como la educativa.

Respecto a lo anterior González, Díaz y Simonetti (2013), estudiaron el concepto de empresa socialmente responsable desde la percepción de los estudiantes universitarios, principalmente en aquellos que se encuentran en carreras de las ciencias sociales, ya que señalan que son estos profesionales los que se forman en estos espacios para el día de mañana insertarse en las empresas y que por lo tanto debían apropiarse de este concepto para actuar de manera responsable en el desempeño de su profesión. Al respecto los autores manifestaron la necesidad de diseñar un currículo que contemple en sus planes de estudio el abordaje de esta temática desde una enseñanza formal, ya que la consideran un tema relevante en la formación profesional.

Resulta pertinente, un currículo que garantice en su aplicación la aprehensión de las acciones de la responsabilidad social, además deberíamos mirar más allá de un concepto que no se reduzca al término de institución o empresa socialmente responsable, sino que proyecte, el verdadero papel que juega el egresado, lo que nos invita a enfocar los procesos educativos, a formar “el profesional socialmente responsable”, con el compromiso de una actuación pertinente.

1.1.1 Las funciones sustantivas de la universidad y el proceso de formación.

Otro aspecto estrechamente vinculado a la responsabilidad social de la universidad, se relaciona con el delas funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, porque desde esas tres funciones interconectadas, se logrará la pertinencia social del quehacer universitario, que se han configurado dentro del proceso de formación para darle cauce a su actuar y establecer los principales ámbitos en los que tendrá incidencia.

En el Congreso Internacional Virtual de Educación, Fabre (2005) manifestó que la docencia, la investigación y la extensión son las tres funciones sustantivas de la Educación Superior. Desde la perspectiva de la autora, las distintas funciones interactúan entre si y aun cuando se diferencian claramente las implicaciones de cada una, no deben tratarse de manera segmentada, ya que esto ha dado lugar a una desarticulación en los diversos procesos.

Con respecto a esto Avilés (2009) concibe la existencia de un problemática que radica en la tercera función, la cual enuncia como difusión cultural, de la que describe que es la menos favorecida dentro de la universidad, atribuyendo dicho desequilibrio a la nueva realidad del siglo XXI, caracterizada por el fenómeno de la globalización en el cual se observa ese distanciamiento entre el hombre y lo que lo rodea culturalmente hablando.

Sin embargo otros enfoques aluden a que la función investigativa presenta serias fallas en la universidad latinoamericana, en razón de que Latinoamérica imitó acríticamente el modelo de universidad de Salamanca y Alcalá de Henares, donde poca cabida tenía la investigación científica entre sus funciones sustantivas (Alfonso, 1996, 2009).

En acuerdo con Avilés (2009) compartimos su apreciación sobre la clasificación que hace del mundo, dividiéndola en dos bloques, donde por una parte están los globalizadores que responden a los países de primer mundo, catalogados como potencias, y en segunda instancia los globalizados, encontrándose México en esta lista.

Las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, pueden caracterizarse por separado aunque en los procesos universitarios lo ideal es que se trabajen de modo interrelacionado.

La función de docencia se refiere a la naturaleza misma del proceso docente educativo que se desarrolla en las universidades, asociadas a su función profesionalizante, pues es una misión intrínseca de lo universitario, entregar a la sociedad un graduado para que se desempeñe en los mercados ocupacionales.

La función de investigación como su propio nombre lo indica, se relaciona con las acciones investigativas a partir de la aplicación de métodos científicos y de la ejecución de dos tipos de investigación en las universidades: la investigación fundamental destinada a la obtención de conocimientos, sin propósitos de aplicación práctica inmediata y la investigación aplicada para obtener conocimiento socialmente relevante. Este tipo de conocimientos es el más importante a nuestro juicio, pues compartimos con Morín (1999, 2014), la idea de que la educación, la formación ha de atenerse a los principios de un conocimiento pertinente, pues los conocimientos no necesitan obtenerse para almacenarlos como en un banco de datos, sino que el profesional necesita conocer para solucionar problemas profesionales.

La función de extensión universitaria se asocia a la acción cultural que la universidad ejerce en el entorno en que se encuentra situada. Históricamente se ha reconocido que las instituciones universitarias deben irradiar cultura en sus diferentes manifestaciones a fin de que se produzcan las sinergias adecuadas entre la universidad y la sociedad. Esto es hoy posible más que nunca desde el contemporáneo enfoque de la integración de los saberes, postulados por la concepción de la complejidad y los enfoques sistémicos constructivistas.

Fabre (2005) describe la docencia como el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos; producidos a través de la investigación científica representada en las diferentes ciencias, lo cual constituye el contenido de las disciplinas. Sin embargo existen otros enfoques en que se considera el binomio docencia- investigación en términos de los métodos científicos, constructivos de búsqueda parcial que fomenten un espíritu cuestionante entre los alumnos y por tanto desarrollen la idea básica de lo investigativo relacionado con problematizar la realidad.

La extensión universitaria interrelaciona la docencia y la investigación a través de la promoción de estas acciones al entorno social para satisfacer las necesidades del desarrollo cultural y la solución de problemas de la práctica social. Aquí vuelven a ser necesarias las ideas filosóficas y cosmovisivas aportadas por el pensamiento complejo donde se reconoce la necesidad de educar la condición humana para interactuar en el mundo. El carácter culturalmente complejo de la formación universitaria hace que la función extensionista tenga una decisiva importancia para la formación humana (Morín, 2003; Morín y Motta, 2006; Motta, 2014).

A pesar de la esencia misma de cada función y de su especificidad, podemos encontrar en las características que cada una presenta, que la definición de una es en razón de otra.

De modo que la universidad ha sido reconocida en el devenir cultural de la humanidad, como la institución fundadora de la misión de la formación y de investigación avanzada con un destacado papel en los procesos de construcción, socialización y renovación del conocimiento, porque aunque desde el siglo XX se discute con fuerza que muchos centros e institutos de investigación pueden sustituir el rol de lo universitario, en verdad muchos de estos centros tienen una función más utilitaria, técnico e instrumental que para nada puede sustituir el rol de lo universitario bastión del pensamiento teórico. En tal sentido Díaz (1986,1992), nos prevenía contra esto, pues aludía a cómo habría que considerar con cautela los diagnósticos de necesidades, puesto que cuando se absolutizaban se tornaban en fetiches del pensamiento pedagógico y se contraponían a la idea sostenida de que el desarrollo del pensamiento teórico es el bastión de lo universitario.

Por su parte, Giraldo (2005) expresa que la educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades ofrecidas por las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo; funciones que por sí sola no podrá cumplir a cabalidad porque hoy más que nunca deben reforzarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad, para responder al contexto actual caracterizado por la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en nuevas formas de tratamiento y

procesamiento de la información. En igual sentido reflexiona que la integración entre la universidad y las empresas contribuyen a reforzar las funciones sustantivas de la universidad como necesidad ineludible de la universidad puede considerarse.

Es un acuerdo general en la revisión bibliográfica efectuada que si se desea avanzar en la calidad y pertinencia de la formación universitaria se requiere una visión integradora de las tres funciones sustantivas de la Universidad (Alfonso, 1996; Fabre, 2005; Avilés, 2009; Tunnerman, 2010).

1.1.2 Retos de la formación profesional en la era de la globalización.

Actualmente en la sociedad posmoderna y globalizada ha cambiado las formas de entendimiento de la realidad en movimientos de deconstrucción y crítica de los saberes establecidos, ha postulado una nueva visión de la ciencia que necesariamente ha de traducirse en cambios en las concepciones de los sistemas educativos y en las maneras en que se desarrolla la docencia, pues nuevas competencias, se necesitan para que los sujetos puedan interactuar en el mundo desde una noción de pertinencia.

Gimeno (1993) expone sobre las disfunciones que la posmodernidad ha abierto en las políticas culturales y en las prácticas en las escuelas, asumiendo porque ya no funcionan los valores asumidos por la llamada sociedad del bienestar de la era moderna y del paradigma clásico. Posteriormente incursiona nuevamente en este tema, aludiendo a la necesidad de profundos cambios en las visiones curriculares Se necesitan profundos cambios en las visiones curricular para enfrentar los retos de la era posmoderna y por supuesto nuevos enfoques del currículo (Gimeno, 2012).

Avanzar a pasos agigantados en los distintos sectores sociales trae consigo una restructuración continua de aquellos esquemas tecnológicos, políticos, económicos, culturales y claramente educativos que tendrán impacto global hasta alcances de manera local o regional.

Asociada a esta transformación del sistema educativo y a la presencia de una sociedad cada vez más globalizada, se encuentra el ideal de una educación de calidad y para todos, frente a este aspecto ineludible de la educación superior, Díez (2011), expresa:

Las nuevas metas de calidad y las políticas de evaluación han significado un enorme reto para las IES públicas; por una parte, se han modificado los criterios y procedimiento en cuanto a la asignación de recursos, a partir de la certificación de planes y programas de estudio, la evaluación de la planta docente, la instrumentación de padrones de excelencia y programas de becas y estímulos.

Las metas de calidad que han predominado en este periodo deben evaluarse también en el contexto específico de la sociedad mexicana; profundamente marcada por la desigualdad social y el rezago educativo; a las metas cualitativas que se refieren a la calidad y la pertinencia, deben sumarse las exigencias de equidad y cobertura, en las que la sociedad mexicana sigue teniendo déficit pronunciados y que constituyen un reto insoslayable e inseparable del imperativo de calidad. (pp. 184-185).

Concretamente en el ámbito educativo estas transformaciones desencadenan una reacción de ajuste en toda la estructura organizacional del sistema educativo que lo conduce a operar a conciencia de las nuevas necesidades sociales que vienen a plantearse como retos para la educación superior, los cuales se buscare superar mediante el reconocimiento de las limitantes que estos suponen, para ello, comprender el cambiante entorno social, económico y político del país será determinante para las acciones de solución que deban tomarse. En respuesta a esto, el Centro de enseñanza Técnica y Superior de Ensenada, B. C. (2006) manifiesta la necesidad que tiene el sistema educativo en el nivel superior, de operar con mayores niveles de flexibilidad y adaptabilidad para dar respuesta a las condiciones sociales. Se destaca en este cometido la reiteración del concepto de flexibilidad, el cual es mencionado en el primer apartado como una de las características de la educación

superior para operar con responsabilidad social, de igual manera la concepción de flexibilidad será tratada más adelante desde la perspectiva del currículo.

Retomando el asunto de los retos traemos a discurso la identificación de problemáticas en el sistema educativo, que si bien llegan a plantearse como sinónimos es conveniente diferenciar que el término retos, se expresa en un sentido positivo de las nuevas condiciones que deberá alcanzar en su caso particular la educación superior. En el caso de las problemáticas concebidas a título personal, como las circunstancias detonantes de las transformaciones, de las cuales será objeto la educación superior; esto indica que para dar pie a la superación de los retos planteados, deberán identificarse claramente los problemas que giran en torno al fenómeno estudiado, algunas de estas las enuncia de la siguiente manera el Centro de enseñanza Técnica y Superior de Ensenada, B. C.

- La persistencia de Instituciones de Educación Superior con niveles desiguales de calidad y pertinencia académica.
- La desarticulación del sistema de educación superior con los niveles educativos previos, particularmente el medio superior.
- La rigidez del sistema para posibilitar la movilidad de estudiantes y profesores.
- El limitado financiamiento público de la educación superior y la carencia de criterios idóneos para su distribución y ejercicio.
- La insuficiencia de las políticas para impulsar la investigación científica y tecnológica y articularla con el desarrollo del país.

Basados en la presencia de estos problemas que inciden en el ámbito educativo, se puede visualizar que los retos a cumplir son los que plantea la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (2011) (COEPES), destacando que estos responden a las necesidades educativas, las demandas en el incremento del mercado laboral y las tendencias competitivas a nivel mundial. Este último punto nos deja en claro que la globalidad es factor fundamental en el curso de los procesos educativos. Aludiendo a los retos, se señala la prevaecía de tres para el sistema educativo mexicano (COEPES, 2011, apartado de retos, desafíos y prioridades para el futuro).

- La cobertura con equidad, reto fundamental que está estrechamente vinculado con las condiciones económicas y culturales de la población.
- La demanda laboral, que hace alusión al compromiso social del cual hablamos anteriormente y a la formación profesional que recibirán los alumnos como parte fundamental de la calidad educativa, aspecto que trataremos como un reto más para la educación superior.
- Actualización e innovación, dos conceptos ampliamente ligados al desarrollo científico y tecnológico, relacionados con el aspecto de cobertura y campo laboral.

Otro reto muy importante a conseguir es, alcanzar la formación humana del profesionalista desde una visión integral, donde su actuación con la sociedad esté basada en el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996).

Es entonces que para nosotros el cumplimiento de los retos, no debe representar un abordaje de situaciones educativas, sino que debe apuntar a un actuar pertinente del sistema educativo en función de las necesidades de formación con respecto a las demandas sociales.

Aznar, Ull, Piñero y Martínez (2014) enuncian que en función de la interacción social, se deben buscar sinergias porque la sostenibilidad es una responsabilidad compartida ya que su integración en los currículos universitarios se mejora si se establecen diversas sinergias en el contexto social por todo ello termina por asumir la necesidad de promover con las instituciones públicas y empresas privadas el desarrollo de proyectos conjuntos que potencien el papel de la universidad en la consecución de un desarrollo sostenible.

Es entonces que el desarrollo sostenible debe asumirse como un reto más para las instituciones de educación superior, que se logre mediante la mejora de los procesos formativos.

Para la educación y la formación como maestro:

La globalización refuerza los fundamentos de la teoría del capital humano, lo que aumenta la visión de la educación como un proceso de formación social orientados mercados competitivos, alegando que las

organizaciones educativas deben responder los retos inmediatos del mundo económico. (...)

Para funcionar como mecanismo uniforme, la globalización teje lazos fuertes tanto entre el conocimiento y la economía, y entre la educación y la formación, la defensa del principio de que no hay un beneficio económico si la mano de obra es bien educado y entrenado en los sistemas educativos. (Pacheco, 2009, pp.109-110).

1.2 Pertinencia social de la formación universitaria

Hoy en día uno de los temas de mayor interés para las instituciones de nivel superior, es el de calidad de la educación, la cual es definida como requisito indispensable para actuar con eficiencia y eficacia frente a las necesidades de los actores sociales y las demandas de propuestas capaces de incidir en los procesos sociales, económicos, culturales y éticos (UNESCO, 1998). Dada la necesidad de las instituciones por acreditar sus programas educativos dentro de los estándares de calidad establecidos, es que los esfuerzos se han enfocado en la revisión y actualización de los diversos procesos y lineamientos que las conducen en su actuar educativo.

Las respuestas de la Educación Superior en el mundo que se transforma deben guiarse por tres criterios que determinan su jerarquía: pertinencia, calidad e internacionalización.

Para Borroto y Salas (1999) no se puede pensar en la calidad de la educación superior como un fin en sí, disociado de la inserción concreta de las instituciones de Educación superior (IES) en un determinado contexto social.

El criterio de calidad y pertinencia se refiere a que dicha institución satisfaga como un todo, en los procesos y productos, las expectativas de la sociedad en cuanto a la formación de recursos humanos, el desarrollo económico y social de carácter local y nacional, el avance del conocimiento científico y tecnológico, en fin, al aumento del compromiso práctico con la sociedad, lo cual se suele asumir como la pertinencia social de la formación.

Para Gartner (2010) la pertinencia es una de las condiciones de calidad de las Instituciones Educación Superior (IES) y hace referencia a su vinculación con los sectores productivos, el Estado, el resto del sistema educativo y los sectores sociales más vulnerables de la sociedad; se trata de la capacidad de dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad. Así pues, el enfoque de pertinencia social exige que toda universidad pública sitúe sus funciones sustantivas en la complejidad y dinamismo del proceso de globalización a fin de reafirmar, con visión prospectiva, su papel científico en la sociedad y el compromiso de coadyuvar al desarrollo de las comunidades locales. (Garrocho y Segura, 2011).

En la visión 2020 de la UANL, en un marco más específico y concreto se asume de modo general a la pertinencia como: “el criterio básico para el cumplimiento de cualquier actividad institucional. Una universidad socialmente pertinente es aquella que atiende de manera efectiva oportuna y con altos niveles de calidad las demandas y necesidades de la población (p. 9).

Como institución social, encargada de formar los recursos humanos para el desarrollo de la sociedad, la universidad refleja los valores de ésta y responde a sus intereses, acorde con el momento histórico y el contexto socio cultural. La subsistencia de la Universidad y de todo centro de educación superior, en un mercado competitivo y globalizado exige el logro de una actividad académica de excelencia que se enfrente a la dinámica de los cambios tecnológicos y dé una respuesta adecuada a estos.

Alcanzar estos niveles de excelencia académica, requiere entonces de acciones que favorezcan la pertinencia hacia el contexto y sus necesidades, dicho así, “en las acciones de desarrollo si se quiere garantizar eficiencia y eficacia, es necesario un proceso educativo. Para fortalecer las acciones educativas, a su vez, es necesario alcanzar niveles aceptables de desarrollo” (Giraldo, 2005, p.69).

En similar línea de reflexión Giraldo (2005) expresa:

La educación es eje del desarrollo en la dimensión económica, cuando garantiza la competitividad y la productividad de las unidades económicas que operan en la localidad, por su impacto en el capital

social, mediante la formación del capital humano y por la transformación que produce en la cultura. Estas transformaciones que se dan en los planos científico y tecnológico se orientan a motivar, formar y capacitar a la comunidad local para liderar sus procesos de desarrollo organizacional y empresarial. Aquí la pregunta clara es: ¿educamos el individuo para el desarrollo económico o formamos para el desarrollo humano del individuo en la sociedad que se sueña? (p.69).

Así para que la universidad satisfaga las expectativas sociales en el siglo XXI es necesario que se produzcan cambios en sus procesos y de forma integral como institución y se convierta en un centro de avanzada en la introducción, innovación y creación de nueva tecnología, donde se forme un profesional creativo e innovador.

Ello se sustenta en que la universidad es como se sabe, la institución social encargada de formar profesionales competentes, capaces de asimilar los cambios tecnológicos e introducirlos en la práctica social de forma creativa e innovadora; esto exige transformaciones en el proceso de formación del profesional de modo que la preparación dote a los estudiantes de las competencias trasversales que le permitan enfrentar los cambios acelerados que se producen en la época de la sociedad global del conocimiento.

Tales aspiraciones han tenido una evolución histórica reconocida desde los presupuestos de las teorías pos críticas. Para Silva (2006) deben asumirse nuevas formas de concebir la educación y al sujeto social y por ello la noción de pertinencia social de la formación es cada vez más importante.

La UNESCO ha reforzado continuamente la noción de pertinencia social de la educación superior desde el año 1995. La declaración del encuentro mundial sobre la Enseñanza Superior en el Siglo XXI efectuada en París en 1988 (apartado de artículo 6). Enfocaba el concepto de pertinencia en el largo plazo, estableciendo como puntos clave los siguientes:

- a. La pertinencia de la educación superior se debe evaluar a partir de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen, lo cual requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades de la sociedad, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del ambiente.
- b. La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas.
- c. La educación superior debe aumentar su contribución al desarrollo del conjunto del sistema educativo, sobre todo mejorando la formación del personal docente, la elaboración de los planes de estudio y la investigación sobre la educación.
- d. En última instancia, la educación debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas muy cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

García (2000) define el concepto de pertinencia como el “grado de contribución o intervención de la universidad en la solución de las necesidades a partir de identificar problemas, proponer soluciones y participar en ellas, desde una posición reflexiva e integradora para mantener vigente la esencia de lo universitario” (párr. 6).

La universidad para asumir el concepto de pertinencia, deberá adaptarse a las condiciones cambiantes del entorno, dando respuesta a las necesidades sociales en sus diversas dimensiones, para ello será imprescindible el establecimiento de procesos que conduzcan a la identificación de problemas y analizarlos de manera crítica, mostrando una actitud propositiva ante los diversos escenarios de la sociedad.

Una universidad con un alto grado de pertinencia social analiza, estudia e investiga los problemas prioritarios de su entorno social para identificarlos, jerarquizarlos, proponer y/o participar en las soluciones factibles que se derivan de este proceso investigativo.

Sarmiento y Tovar (2007) analizan que la pertinencia social, constituye el punto de partida para el logro de la pertinencia social contextual de la universidad; por lo que se requiere redefinir la misión universitaria hacia la confrontación y el debate de los actores sociales para la solución de problemas comunes, para lo cual se necesita reforzar el sentido identitario de la universidad. En este sentido también se expresa que:

Uno de los criterios que ha orientado en los últimos años, el diseño de las políticas educativas en el nivel superior ha sido el de pertinencia social. Esta se evidencia en la correspondencia entre los objetivos y los perfiles terminales establecidos en los distintos planes y programas académicos con las necesidades prevaletentes en el ámbito de influencia de la institución educativa, sea este el mercado de trabajo y/o proyectos de desarrollo local, regional y nacional. (Camarena y Velarde, 2010, p. 114).

También la pertinencia social de la educación superior se expresa en la apertura de nuevas opciones educativas que respondan o sean congruentes con las opciones profesionales que demanda el tipo de desarrollo que el país requiere. También se expresa que:

La pertinencia se refiere al grado de correspondencia que debe existir entre las necesidades sociales e individuales que se pretende satisfacer con la educación superior y lo que realmente se llega a alcanzar, otros aspectos como la socialización, legitimación, de formación cultural, de extensión y servicios no son tan valorados como la habilitación para el

trabajo productivo al que aspiran los estudiantes de este nivel de estudios, aspecto que se convierte en central en la revisión de planes y programas de estudio, así como de las adecuaciones institucionales que se instrumentan. (Martuscelli y Martínez, s.f, pp. 2-3).

El concepto de pertinencia de la Educación Superior ha evolucionado hacia una concepción amplia de la misma y a su estrecha vinculación con la calidad, la equidad, la responsabilidad social, la diversidad, el diálogo intercultural y los contextos en que se desenvuelve. Todo esto apunta a fortalecer las funciones de servicio que las instituciones de educación superior tienen con la sociedad, siendo esta responsabilidad social, la que realmente determina su pertinencia y calidad (Tunnerman, 2010).

Goergen (2010) afirma que:

Se pueden distinguir dos pautas básicas sobre la relación entre la Universidad y la sociedad. Ahora asume un rol crítico-transformador, ahora actúa como una función del sistema. En el primer caso, dirige sus actividades de investigación, docencia y extensión para la transformación social en la perspectiva de una sociedad económicamente justa, políticamente democrática y ecológicamente más sostenible ya. En el segundo, escala sus actividades según las expectativas de la sociedad como es que existe. En el primer sentido, la Universidad asume una posición crítica de distanciamiento y superación de lo real y, en el segundo, somete a real busca mejora sistémica sin considerar su sentido humano.

La importancia social no puede reducirse a las dimensiones de la reunión y la utilidad, sino que extiende a las dimensiones de la ética y pertinencia social de serlo es, por tanto, un concepto clave debido a su

interpretación y concreción, resultado de distintos modelos de Universidad. (p. 65).

1.2.1 Pertinencia social en la formación de posgrado.

Los estudios de posgrado se realizan después de la obtención de estudios de grado o nivel de licenciatura y se desarrollan con programas específicos en las diferentes ramas del saber. Los niveles de formación del posgrado son: la especialización, la maestría y el doctorado (Manual Centroamericano de la Agencia de Acreditación de Posgrados, ACAP, 2007.)

Guerra (2014) expresa que la teoría de la educación superior y de las orientaciones emanadas de la Conferencia Mundial sobre la educación asume que la calidad de la educación superior debe fundarse sobre la pertinencia y el posgrado también ha de orientarse hacia esta importante dimensión de pertinencia.

Los programas de posgrado deben estar estrechamente vinculados al quehacer económico, político y social del país en el que se desarrollan, más aún a los territorios en los cuales se está ofertando el programa, ya que deberán responder a las necesidades específicas de dichos territorios. Así para Cobas, Borges y de la Cruz (2009) la determinación de necesidades sociales de formación en el posgrado es la dimensión del proceso en la que se realiza una caracterización del territorio con vistas a identificar los problemas del contexto en cuya solución puede contribuir la formación a través de la educación de posgrado, y a la vez implica una valoración objetiva de las potencialidades del territorio para el desarrollo.

Para Cruz-Baranda y García-Quialá (2012) la educación de posgrado es un proceso vinculado a los programas y políticas de desarrollo de los países, y específicamente de los territorios a los cuales las universidades se asocian. El conocimiento del entorno socio productivo, por parte de los actores del posgrado, posibilita valorar la necesidad de los cambios en los procesos de formación del posgrado para que, a través de la interacción social, puedan desarrollar los estudiantes una conciencia social e individual y un vínculo permanente entre la Universidad y su contexto social, en tal sentido: “Ha de concebirse una formación de posgrado, que armonice un justo equilibrio entre las necesidades sociales del territorio, las necesidades de la organización y las necesidades individuales” (Cobas, Borges y de la Cruz, 2009).

Según Guerra (2014), en Centroamérica, el posgrado no se está desarrollando acorde con los requerimientos de la sociedad del país, sino que en su mayoría responde a intereses externos, de cara a la acreditación, antepuestos a las necesidades y requerimientos del propio contexto.

La formación para la investigación es uno de los fundamentos del accionar en el posgrado, con un aumento gradual en la complejidad de las investigaciones según se trate de maestría o doctorado

Cuando hablamos de la pertinencia de los programas en el nivel de posgrado, podemos enfocarla hacia la pertinencia en general, entendida como la congruencia entre las expectativas del contexto, la oferta institucional o programática, la plataforma teleológica de la institución y/o programa, y los recursos y procedimientos que se arbitren para la consecución de aquella (Martínez y Latelier, 1997; UNESCO 1998. Citado en Guerra, 2014).

Y esta podemos desglosarla, en digamos, los diferentes enfoques que hemos mencionado antes:

- Pertinencia social, que es la congruencia entre las expectativas del contexto y la oferta institucional y programática. De ésta derivan: demanda y relevancia.
- Pertinencia académica, entendida como la correspondencia entre los fines y objetivos del proyecto de institución y/o programa y los medios que se arbitren para ello. De ésta se derivan: la pertinencia curricular, la pertinencia docente y la estrategia académica.
 - a. Pertinencia curricular, es la adecuación entre los propósitos de formación del proyecto y propuesta curricular y plan de estudio que se ofertará.
 - b. Pertinencia docente, referida a la correspondencia entre la necesidad de profesores, el proyecto y la cantidad y calidad de los recursos con los cuales se cuenta.
 - c. La estrategia académica, correspondencia entre la naturaleza pedagógica y didáctica del proyecto y las estrategias pedagógicas y didácticas que se utilizan.

- La pertinencia administrativa, entendida como la correspondencia entre las exigencias organizativas y administrativas del proyecto y los recursos humanos y materiales que se seleccionen para la consecución de tales fines.

La pertinencia del posgrado, está representada por la respuesta que con su actividad en la solución de los problemas científicos, tecnológicos y sociales de la comunidad en que se insertan, ofrecen los graduados de este nivel. Esto requiere de un diálogo constante entre instituciones universitarias superiores, prestadores de servicios y empresas y empleadores, familias, interesados y sociedad en general, de forma que haya una participación de todos en la elaboración de los planes y programas del posgrado, tal y como se afirma a continuación: “un diálogo interactivo permanente, entre las instituciones de educación superior y las entidades de producción y servicios, animado por el interés de fortalecer los vínculos y desarrollar programas de verdadera coparticipación” (Castro, 2010. Citado en Cruz- Baranda, García-Quialá, 2012).

Cuevas (2007) sugiere también para presumir de la pertinencia de un programa, que se apoye en ciencias como la epistemología, psicología, pedagogía y ciencias especializadas de la profesión particular, que puedan responder a las preguntas que inevitablemente resultan del diseño curricular durante el proceso. De igual manera, “la decisión que vaya a tomarse con relación a un programa de un currículo de posgrado, debe ser verificable, sistemática, continua, participativa y flexible.”

Para Guerra (2014) entre las características que permiten el logro de la pertinencia en los programas de posgrado se encuentra la necesidad de estructurar su currículo con enfoque multidisciplinario y flexible, de manera que se promueva la vinculación, la internacionalización y la innovación pedagógica, la realización de una cultura universitaria con un proceso metodológico previo, como la ruta efectiva para definir una propuesta curricular, además de la buena correspondencia lógica entre el posgrado y el pregrado.

Esta lógica entre los niveles y el diálogo entre los actores es lo que conducirá a la determinación de los conocimientos, habilidades y valores que los estudiantes deberán adquirir para ser capaces de responder a las expectativas sociales.

Los conocimientos deberán ser actuales, para que vayan a la par del avance científico y sean capaces de responder a las demandas sociales. Las habilidades, que como consecuencia de los aprendizajes adquiridos desemboquen el desempeño profesional. Y los valores como parte fundamental del desarrollo no solo cognitivo, sino integral del individuo y como parte de la formación de esa conciencia primero individual y después social que se busca desarrollar.

Entran también en este momento otros factores que hacen un programa pertinente: La coherencia, la estructura metodológica, la autonomía y colaboración, la evaluación del programa, que van a determinar el impacto del posgrado (Cruz-Baranda, García-Quialá, 2012). Un posgrado pertinente no lo es solo porque da respuesta a una necesidad social, sino porque fundamenta apropiadamente esa necesidad y la capacidad de respuesta, y porque sus alcances y contenidos se corresponden con los criterios que argumentan esa fundamentación.

1.3 Diversas concepciones acerca del currículo en el proceso de formación

1.3.1 Aceptaciones del currículo.

Las ideas sobre el currículo no son universales, se encuentran históricamente contextualizadas, definir currículo significa hacerlo desde una visión del mundo que opere como marco de referencia.

En este marco conceptual, el currículo puede ser considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa. El currículo deja de ser solamente la sumatoria de planes, programas y asignaturas para transformarse en el producto de procesos de acuerdo político y social sobre qué, para qué y cómo educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir. Los consensos en torno al currículo aportan un marco de referencia posible para colocar el bienestar global y el protagonismo de los estudiantes como ejes centrales del sistema educativo, repensar la relación de éstos últimos con los imaginarios de sociedad deseados, fortalecer la relación entre política educativa y reforma curricular, y responder eficazmente a las expectativas y demandas de los jóvenes y de la sociedad (Tedesco, Operti y Amassio, 2013).

El currículo es en gran medida de naturaleza prescriptiva, se aspira a definir algo que se caracteriza por ser una pretensión de realidad, un querer ser un deber ser. No es un simple problema de definición, sino por el contrario la elección de uno u otro concepto de currículo depende de la capacidad para integrar en un esquema prescriptivo la acción, tanto las reflexiones derivadas de la práctica como los aportes teóricos provenientes de la investigación curricular de la enseñanza y del aprendizaje.

El currículo oficial necesita de una institución que se apropie del mismo para desarrollarlo, concretando oportunidades y procesos de aprendizaje a medida de los estudiantes. Pero la institución por sí sola corre también el riesgo de prescribir acciones si no convence y compromete a sus actores. Se requiere entonces de un educador que tenga las competencias para hacer uso del currículo, aterrizando objetivos, jerarquizando ejes de formación y contenidos, seleccionando estrategias pedagógicas y criterios de evaluación que respondan al ser especial de cada estudiante. También cabe decir que el educador por sí solo no puede personalizar la educación si el currículo y las instituciones no son amigables (Tedesco, Operti y Amasio, 2013).

Un currículo que aspira a responder a la diversidad de expectativas y necesidades de toda la población estudiantil se sustenta en centros educativos que en sus propuestas pedagógicas construyan con base a la diversidad de contextos y capacidades de los estudiantes, y de profesores que sepan encontrar las maneras de organizar un proceso de aprendizaje que tome en cuenta y respete las características y necesidades de cada persona y las necesidades sociales.

El currículo, como proceso, tiene su propia dinámica que responde a sus leyes internas y a las condiciones socio-culturales del medio, esto apunta a que la construcción de un currículo va en función de cada contexto. Según Camargo, Lemos, Morschbacher y Both (2013), quienes asocian las directrices curriculares con el mercado laboral, expresan que la formación del educador fisco no puede ser vinculada a los intereses del mercado y capital privatistas, aluden a que debe ser de carácter general, omnilateral y fundamentada en el principio educativo. Si bien es cierto que el proceso de formativo debe estar guiado por intereses educativos, no

podemos desligarlo del ámbito laboral, ya que serán estos los espacios donde se insertaran los egresados y por lo tanto deberá procurarse desde el currículo la pertinencia al mercado.

Los procesos de lucha, negociación e imposición se desarrollan entre diversos campos y sectores de la sociedad -sujetos sociales-, que propician una determinada direccionalidad de la educación, con relación al proyecto de sociedad que sostienen. En el caso particular de la educación física, Cerignoni, De Souza y Hunger (2008) efectuaron una revisión histórica de las directrices curriculares y expresan que ya desde el año 2002, esta disciplina educativa está pasando por períodos de un compromiso, al menos en el discurso, con lo social, donde políticas educativas se conforman, con el fin de promover la formación de un educador competente para poder insertarse en el mercado laboral y, al mismo tiempo, sus funciones especializadas, siendo útil para la sociedad.

Lo anterior nos da cuenta como la noción de pertinencia y responsabilidad social, han estado presentes en distintos periodos de transformación de los procesos educativos, reconociendo que es necesario optar por nuevas visiones curriculares que contribuyan a aumentar la calidad en la preparación de profesionales en la educación y concretamente en la educación física.

Respecto a esta noción de currículo, De Alba (2001) diferencia tres tipos de sujetos sociales: los sujetos de la determinación curricular, interesados en determinar las orientaciones básicas de un currículo; el Estado, el sector empresarial, los sectores populares y la Iglesia.; los sujetos del proceso de estructuración formal del currículo, que son los que en el ámbito institucional escolar dan forma y estructura al currículo y por último los sujetos sociales del desarrollo curricular, que son los que convierten un currículo en una práctica cotidiana (maestros/as, alumnos/as).

Actualmente y por los cambios generados por las concepciones inclusivas en la educación que se ha tornado en una fuerte visión teórica, ha aparecido el término de currículo cultural como una manera de ir aceptando las necesarias diversidades aportadas por contextos culturales a la par que concretos, globalizados.

La mirada en el aprender, característica central de los sistemas educativos inclusivos, exige vincular tres elementos: la alta calidad de los conocimientos

compartidos por los docentes con los estudiantes en la diversidad de áreas de aprendizaje y disciplinas asociadas, la búsqueda de la excelencia no solo acotada a las tradicionalmente denominadas áreas “duras” del conocimiento y la multiplicidad de oportunidades de aprender donde se puedan aplicar competentemente los conocimientos (apertura a la sociedad y a los problemas de la vida real).

Para Silva (2006) cualquier currículo "cerrado" influirá en la omisión de conocimientos, al poner de relevancia unos sobre otros, imprimiendo "marcas identitarias" en los sujetos que se educan bajo experiencias escolares de currículos cerrados. Para nosotros, con un currículo cerrado y no flexible no puede aspirarse a la pertinencia de la formación y a una docencia de calidad en cualquier nivel de enseñanza (Alfonso, 2013).

El currículo como concreción pedagógica de la cultura, la ciencia, el arte y la técnica es realizado en un contexto institucional singular de relación de intercambio que se modifica individual y colectivamente como consecuencia del trabajo didáctico y experimental del propio currículo. Es necesario distinguir entre currículo y enseñanza, pero también es posible y necesario admitir la interacción de ambos (Gimeno, 2012).

De ahí que cuando se trata de valorar la pertinencia social de la formación, no solo debemos ocuparnos de la implementación didáctica, lo que hacen los profesores y alumnos en el aula, que es realmente donde se debate el problema central del currículo, sino también es necesario revisar el plan de estudio en sus relaciones de coherencia entre todas sus partes y sobre todo desde el perfil de egreso, que definitivamente es el punto de partida para todas las decisiones del mapa curricular en la planeación y para la construcción de las unidades de aprendizaje o programas escolares de estas derivadas.

1.3.2 Fases y etapas del diseño curricular .

En un sentido genérico el diseño curricular, de carácter eminentemente procesal, se entiende como las acciones de modelar un currículo, que algunos autores identifican como plan de estudio. Para Bolaños y Molina (2007), el diseño curricular es el modelo de organización donde se plantean los objetivos, las experiencias de aprendizaje acciones didácticas, contenidos, medios, recursos, y tipo de evaluación

Stenhouse (1993) entiende el diseño o rediseño curricular como el proceso de toma de decisiones para la elaboración o ajuste del currículo, previo a su desarrollo, que configure flexiblemente el espacio donde se pondrá en práctica, mediante un proceso de enseñanza-aprendizaje del cual el proyecto curricular es su visión anticipada.

Para Lafuente, Escanero, Manso, Mora, Miranda, et al. (2007) el diseño curricular es mucha más que definir el perfil profesional de los egresados y configurar de manera secuencial y lógica la malla de las asignaturas a impartir, es tomar decisiones y hacer una selección cultural donde se aprecien y excluyan los saberes que estarán a disposición de los estudiantes.

Para Amaro (2010) El diseño curricular es un proyecto con una fuente o dimensión psicológica, filosófica, pedagógica y político social que consiste en las siguientes dimensiones: filosófica, la cual define los propósitos y metas orientadoras de las tareas formativas; social, donde se ubica al currículo en la realidad tanto nacional como internacional; psicopedagógica, que reconoce la integralidad del ser humano; tecnológica, la cual determina los medios que han de utilizarse para lograr las metas propuestas y; comunicacional, donde se establece a la educación como medio de socialización y adaptación al contexto.

Un aspecto importante para llevar a cabo el diseño curricular es el estudiante, ya que es él, una vez egresado, quien se verá en la necesidad de enfrentar el mundo globalizado de la actualidad (Luxon y Peelo, 2009). Por lo tanto, en la actualidad, el diseño curricular y la manera en la que las unidades de aprendizaje están compuestas por los profesores y aprendidas por los alumnos, tienen como premisa el mejoramiento del aprendizaje por parte del alumno (Trigwell y Prosser, 2014; Biggs and Tang, 2011). También se argumenta que para realizar un buen diseño curricular se deben tomar en cuenta tanto las necesidades de las materias, como las de los estudiantes (Winch, 2013).

Estudios contemporáneos, asumen que los proceso de diseño curricular se relacionan con acciones que van más allá de plantear una lista de contenidos, la actualización del contenido, la secuencia y el orden de éste (Trigwell y Prosser, 2014) porque se precisa atender problemas más acuciantes de carácter real sobre

las necesidades de los mercados ocupacionales, la evaluación auténtica y las influencias del entorno interno y externo de la institución educativa.

Para Bas (2013) la preparación del diseño curricular no significa juntar todos los elementos del currículo, sino es un indicador del tipo de estructura que adoptará, las respuestas a las que se responderá con dicho currículo, el comportamiento y características que obtendrán los estudiantes, las cuales les ayudará a obtener información, habilidades y aptitudes

Es por lo anterior, que para González y Zea (2011) el proceso de diseño curricular es una tarea académica colegiada, la cual involucra problemáticas técnicas y de comprensión contextual, en donde se intenta analizar el bagaje cultural, epistemológico y axiológico que determina el proyecto curricular para dar solución a las necesidades sociales.

Una definición más de diseño curricular obtenemos de Salgado y Aranda (2005) “El proceso mediante el cual se identifica la razón de ser (o pertinencia) del currículo, se vislumbran su estructura y desarrollo tanto actuales como proyectados en el tiempo, y se establecen los objetivos y metas considerados necesarios para alcanzar el plan proyectado y los resultados del currículo” (p.26).

Para Coll (1991), “El diseño curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término”. Para Fonseca (2003), el diseño curricular puede entenderse como una dimensión del currículo que revela la metodología, acciones y resultado del diagnóstico, modelación, estructuración y organización de los proyectos curriculares.

Según Gimeno (1998, 2011), el diseño curricular es una metodología que se asume como con un conjunto de pasos, organizados y estructurados por el equipo de diseñadores a partir del diagnóstico de necesidades para modelar el currículo.

Para Díaz-Barriga et al. (1990), la metodología del diseño comprende cuatro etapas principales: fundamentación del diseño, diseño del perfil profesional, organización y estructuración curricular y la evaluación continua del currículo.

La primera, fundamentación del diseño, consiste en realizar un diagnóstico de necesidades a través de una investigación, para situar el diseño en un contexto

social real, una vez que se detectan las necesidades, hay que analizar si el diseño es adecuado para solucionarlas y si va a haber un mercado ocupacional para el egresado.

Se analizan otras instituciones que ofrezcan preparación en carreras afines.

Deben analizarse, los principios que rigen a la institución que ofrecerá la carrera, para que en todo momento concuerden las habilidades que ha de adquirir el egresado para resolver las necesidades sociales, que serán las bases del proyecto. Es importante también investigar las características de la población que ingresará al programa.

En la segunda etapa, relacionada con el diseño del perfil profesional, se fijan los objetivos o metas que se quiere alcanzar. Consiste en la elaboración del documento llamado perfil profesional de egreso, en que se plasman las habilidades y conocimientos que poseerá el profesionista al egresar de la carrera.

Para esto, se realiza una investigación de los conocimientos, técnicas y procedimientos disponibles en la disciplina, que serán la base de la carrera.

Se determinan las áreas de trabajo en que se desempeñará el profesional, las tareas que realizará y la población a la que prestará su servicio; todo esto, delimita el perfil profesional, que deberá incluir los objetivos que el profesionista deberá alcanzar.

La tercera, organización y estructuración curricular, con base en el perfil profesional, se enumeran los conocimientos y habilidades específicos que debe adquirir el profesionista para lograr los objetivos propuestos, se organizan en áreas del conocimiento, temas y contenidos de la disciplina, a continuación las anteriores se estructuran en las diferentes alternativas curriculares (plan lineal, por asignatura, plan modular, mixto); el número y tipo de organizaciones depende de las características de la disciplina, disponibilidad de recursos y lineamientos de la institución educativa. Para terminar, se selecciona la organización curricular más adecuada para la particularidad.

La cuarta, evaluación continua del currículo, asume que el dinamismo y flexibilidad del currículo imponen su continua modificación y también su evaluación sistematizada a partir de las necesidades contextuales y a la actualización de las disciplinas. Por ello el diseño debe incluir un plan de evaluación interna y externa.

Después de haber recorrido las aportaciones de diferentes autores, podemos darnos cuenta que aunque nominadas de diferentes formas, todos los autores coinciden en las tareas que hay que realizar para la construcción del currículo y estas transitan desde el diagnóstico de necesidades y la revisión de propuestas afines como la fase de análisis previos de diseño curricular, la elaboración del perfil de egreso, el mapa curricular que es la modelación de la propuesta curricular, su aplicación o implementación y la evaluación continua del currículo.

Para Hernández y Hernández (2009) en la bibliografía sobre el tema en ocasiones se identifica el diseño curricular con el de planeamiento o con el currículo en su integridad, otros autores identifican el término con los documentos que prescriben la concepción curricular o con una etapa del proceso curricular.

Los diversos autores coinciden en el carácter procesal del diseño curricular y en que ha de efectuarse desde una perspectiva dinámica y flexible, de fases interrelacionadas, que discurren desde los análisis previos de diseño curricular hasta la modelación de la propuesta y su implementación hasta la evaluación curricular, asumiendo un orden determinado, pero reconociendo el carácter transversal de los procesos evaluadores del currículo.

1.3.3 El perfil profesional y su pertinencia en la formación universitaria.

Los cambios impuestos por la globalización a la producción y a los servicios también han implicado cambios y reajustes a los sistemas educativos. Esto es particularmente relevante para el caso de las enseñanzas profesionales que entregan graduados a la sociedad. Aquí cobra relevancia la idea de delinear adecuadamente el perfil profesional pues este es el primer criterio de pertinencia en el diseño curricular, ya que se asume que todas las fases diagnósticas efectuadas deberán conducir al planteamiento del perfil profesional.

Hawes (2010), establece diversos criterios para la consideración del perfil de egreso; entre los que se destaca la pertinencia, relacionada con las características de la formación para cubrir las demandas sociales y la viabilidad, que se relaciona con la existencia de recursos para la implementación del perfil. Otro importante criterio es la consistencia interna relacionada directamente con las competencias que integran el perfil.

Se requiere esencialmente del diseño de un perfil profesional orientado a desarrollar las acciones generalizadoras de una profesión y desarrollar metodologías que apunten a las capacidades creativas y a brindar los procedimientos necesarios para aplicar el saber adquirido a la solución de problemas reales que plantea el contexto social.

Para Arnaz (2009) el uso que se le está dando a los perfiles de los egresados impone la necesidad de una cuidadosa redefinición del término sea, lo mismo que el proceso de su elaboración porque los perfiles están desempeñando usualmente las funciones de ser una primera descripción preliminar del egresado, de carácter no técnico, pero que constituyen antecedentes para la formulación explícita de objetivos curriculares, de los que sí se exige rigor en su formulación y la segunda ser, de hecho, un conjunto de objetivos curriculares, con o sin mención explícita de ello.

El perfil profesional se dirige a delinear una concreción en términos de imagen o representación del profesional a formar. Diversos autores (Arnaz, 2009; Cazares, 2014; Cerignoni, De Souza y Hunger, 2008; Hawes, 2010; Tobón, 2005), profundizando en el campo curricular, han realizado formulaciones diversas sobre el perfil profesional, considerando aspectos como:

1. Las características personales que debe poseer de manera particular, es decir rasgos de su personalidad.
2. Las habilidades y destrezas que debe caracterizar su quehacer que se concreta en las funciones a desempeñar por el profesional.
3. Los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para el ejercicio profesional.
4. Las acciones generales y específicas que desarrolla un profesional en los campos de acción para la solución de las necesidades sociales identificables.

En general existen coincidencias en considerar el perfil en dimensiones como la orientación humana personal, la formación intelectual, profesional y la social y su desempeño operativo. Muchas veces se identifica como Perfil del Egresado, con Modelo de Especialista, Modelo del Profesional pero de hecho todos tratan de expresar ¿para qué se forma ese profesional? Idea que nos vincula directamente a la concepción de pertinencia.

En este caso el perfil profesional se visualiza como una imagen previa de las características, conocimientos, habilidades, valores y sentimientos que debe haber desarrollado el estudiante en su proceso de formación. Generalmente se expresa en términos de los objetivos finales a alcanzar en un nivel de enseñanza.

Es el medio en el que se concreta el vínculo entre la educación y la sociedad, enfocado a ser un perfil pertinente, el cual considera en su proceso de construcción, las vigentes políticas educativas y las directrices curriculares. Respecto a esta relación currículo- perfil profesional y sociedad-educación, Cerignoni, De Souza y Hunger (2008) nos dan a conocer que se ha conformado un área de estudio y campo de acción que ha generado dos propuestas a nivel curricular para fortalecer el proceso de formación profesional del egresado en educación física en Brasil. La primera nos manifiesta un perfil del profesional de la educación física como una persona que debe ser capaz de analizar la realidad social e intervenir y profesionalmente en las distintas manifestaciones académicas del movimiento. La segunda visión expresa que el educador físico debe mostrar esa capacidad primordialmente en el contexto de la enseñanza.

El término perfil para Ceballos et al. (2015) se ha utilizado en educación para identificar las capacidades de los ingresantes y de los egresados de un programa educativo, por ende la educación física, así como cada área de la cultura física deben contar con directrices curriculares específicas que favorezcan el desarrollo de estas capacidades para garantizar el perfil profesional pertinente.

Entre estas competencias se encuentran los saberes, las técnicas, aptitudes y actitudes sociales.

Si se habla de un perfil que utilice el criterio de las competencias como la capacidad de un sujeto para desarrollar una actividad profesional o laboral, con base en la conjunción de conocimientos, habilidades actitudes y valores, requeridos para esa tarea, debemos reconocer que en esta concepción hay que considerar las tareas a desempeñar por ese profesional que se intenta modelar. Hoy existen diversas aproximaciones a las concepciones del planteamiento del perfil profesional en términos de competencia (Cazares, 2014; Tobón, 2005).

Cuando se habla de un perfil de egreso, es concomitante considerar al profesional como imagen futura lo cual se asocia al concepto de profesionalidad y profesionalización, entendiéndose ello como el proceso de adquirir las competencias necesarias para ejercer con calidad y pertinencia una profesión.

Bajo este prisma, la unidad de la teoría con la práctica, no sólo se manifiesta a partir de lo adquirido en la enseñanza y educación a partir de los otros, sino también mediante los procesos de auto enseñanza y autoformación, que actualmente reciben tanta atención.

Los rasgos deseables del perfil de egreso aluden al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan al sujeto de la formación ejercer la profesión con calidad y con un alto nivel de compromiso a fin de dar respuestas educativas pertinentes, es decir al diseñar un perfil inevitablemente se piensa en la inserción laboral del graduado.

1.4 Dimensiones asociadas a la pertinencia social en la formación profesional

Como habrá podido apreciarse la pertinencia es un concepto complejo con numerosas aristas y enfoques, pues está asociada a múltiples factores relacionados con las fuentes del currículo y con la calidad de los procesos educacionales. No obstante la complejidad del término de pertinencia, en la bibliografía existente se suele analizar mucho desde la perspectiva de los actores sociales involucrados en los proceso de formación donde alumnos cursantes, egresados, empleadores, y profesores tienen una voz y unos imaginarios sociales que impactan a la formación, nos interesa especialmente referirnos a los egresados, a los empleadores y al desempeño docente.

1.4.1 Seguimiento de egresados.

La pertinencia social es universalmente aceptada como la utilidad de la formación del profesional que se ha de entregar a la sociedad, por lo que generalmente se suele estudiar desde la perspectiva de los empleadores y de los egresados porque resulta de interés conocer el destino y las funciones de los egresados en la sociedad.

Para Vidal (2003), el trabajo de los graduados puede considerarse como un importante indicador para evaluar los planes de estudio de las universidades y uno

de los medios para obtener la información requerida son las encuestas de graduados. De Becerra, González, Reyes, Camargo y Alfonso (2008) establece que el seguimiento cumple la doble función de autoconocimiento de la institución para realizar acciones de mejora de la calidad académica y también de apoyo a los estudios de seguimiento de egresados como función retro alimentadora de la calidad de la formación.

La universidad al conformarse, como una institución social encargada de formar profesionales competentes con la capacidad de asimilar los cambios tecnológicos e introducirlos en la práctica social de forma creativa e innovadora debe asumir transformaciones en el proceso de formación del profesional, de modo que la preparación dote a los estudiantes de las competencias transversales que le permitan enfrentar los cambios acelerados que se producen en la época de la sociedad global del conocimiento, así mismo esta formación universitaria debe favorecer la inserción y adecuado desempeño de los egresados en los mercados ocupacionales.

El egresado constituye la fuente que permite a la universidad retroalimentarse para conocer dónde y cómo está ubicada con respecto al rol social y económico, así como la forma de reflejar los valores adquiridos durante la formación académica (Morales, Aldana, Sabogal y Ospina, 2008), aspectos que dan cuenta de la pertinencia de los programas y currículos de las Instituciones de Educación Superior (IES).

Las instituciones de educación superior (IES) que ofertan estudios de posgrado, necesitan diseñar estrategias que permitan posicionarlas en los actuales escenarios educativos, a través del análisis en dos aspectos importantes: el impacto de sus egresados en el mercado de trabajo, y la mejora de los planes y programas de estudio (Jiménez, 2011). En este sentido se resalta la necesidad de incentivar la realización de estudios de seguimiento de egresados a nivel de posgrado, desde una perspectiva investigativa de tipo evaluativo (Figueroa, Bernal y Andrade, 2010).

Los estudios del seguimiento en el desempeño académico y profesional de los graduados universitarios constituyen un insumo fundamental para la planificación

estratégica, que permiten obtener indicadores sobre la pertinencia de las carreras y planes de estudio, pero también para el diseño y el desarrollo curricular en universidades (Tirado, Tejeda y Cedeño, 2015). Otra ventaja de los estudios sobre seguimiento de egresados, es que permiten a las instituciones reflexionar respecto a la manera de operar, para replantearse su actuación y servir de mejor manera a los estudiantes (Córdova y Barbosa, 2004).

Abordar estudios de seguimiento e impacto de egresados, resulta un mecanismo de doble vía entre la institución y los egresados, donde todas las partes involucradas se ven beneficiadas, desde las instituciones hasta la comunidad, incluyendo a los egresados y a los profesionales en formación, por cuanto su propósito es contribuir a mejorar la calidad de la educación, a fin de aportar a la solución de problemas (Aldana et al. 2008).

Realizar seguimiento a egresados coadyuva a la construcción de un diagnóstico que sea útil para estudiar las tendencias de los mercados ocupacionales, el sueldo percibido, el tiempo que se tardan los egresados en insertarse laboralmente, determinar la satisfacción con la formación recibida y conocer la aplicación de los conocimientos adquiridos en su actual empleo (Hernández, Tavera y Jiménez, 2012). Esta perspectiva es compartida por Tirado, Tejeda y Cedeño (2015), que señalan que este tipo de estudios, proporcionan información desde el punto de vista del estudiante sobre los resultados, la empleabilidad de los egresados, la satisfacción y la aportación al sector socio-productivo.

Respecto a la satisfacción con la formación recibida por parte del graduado, esta se ve afectada positivamente por aspectos como la confianza, la calidad de la interacción alumno-profesor, y la imagen de la universidad (Sánchez, Iniasta, Cervera y Schlesinger, 2011), esto contribuye a la formación de lealtad hacia la institución.

Los empleadores conciben deficiente, la formación del profesionista universitario, observando un perfil de egreso que no cuenta con los conocimientos, capacidades y habilidades para solucionar los problemas que sus empresas requieren (De Corte, 1999). Esta brecha entre la formación recibida y el desempeño profesional también la observaron diez años después García y Díaz (2009), al encontrar ausencia de

relaciones entre las notas de egreso con la inserción laboral de los egresados universitarios, que indican que las competencias evaluadas por las instituciones académicas no son las mismas que se valoran en los procesos de selección.

Para Figueroa, Bernal y Andrade (2010) los estudios de egresados son decisivos para ofrecer información válida, no sólo para el conocimiento del desempeño de los egresados, sino para derivar juicios de valor en torno al comportamiento de los programas académicos.

Respecto a la vinculación que establece la universidad con el sector laboral a través del desempeño de sus egresados, Dias (2008) expresa que además de establecer puentes con la sociedad, como función universitaria, se necesita una reflexión más profunda sobre el significado de tales acciones para repensar la actuación profesional desde una perspectiva social, pues más allá del concepto empresarial, la responsabilidad social exige que la universidad se reconstruya internamente. Para enfrentar los retos de pertinencia y calidad.

La función retroalimentadora de los estudios de egresados es planteada por Morales, Aldana, Sabogal y Ospina (2008), cuando expresan que estos permiten a la universidad conocer su ubicación laboral, su rol social y económico y cómo reflejan los egresados los valores adquiridos y/ o reforzados durante su formación universitaria.

Soria y Garibay (2000), reconocen esa distancia entre lo que sucede en la educación y lo que acontece en la realidad, y señalan que esta brecha se reduce al fortalecer la vinculación con el sector productivo del entorno inmediato de la Universidad, redimensionando la función de extensión universitaria de servicio a la comunidad.

En el estudio realizado por Torres y Prieto (2014), sobre la percepción de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), señalan que para el 2005, políticas en la formación posgraduada, apuntaban a la implementación de proyectos con una visión empresarial, donde los posgrados eran convocados para ser punta de lanza de las políticas educativas y a proponer proyectos de inversión social de acuerdo con las necesidades y en alianza con los sectores productivos y económicos. Estas acciones estrategias de la UPTC, refieren tanto a la pertinencia

social al interior mismo de la institución como a la estrecha relación de la institución con los mercados ocupacionales.

En general se trabajan las concepciones de pertinencia muy asociadas a los problemas derivados de los mercados ocupacionales y la inserción de los egresados en ellos. Para Campos, Ries y del Castillo (2011) al tratar la inserción laboral se encuentra en la literatura dos puntos de vista distintos. Por un lado, la inserción laboral como hecho puntual, es decir, conseguir un contrato laboral y por otro lado, la inserción laboral como un proceso o transición.

Basado en estas consideraciones, entendemos la inserción laboral como un concepto complejo relacionado con la vida de las personas y las circunstancias que las rodean. Por consiguiente, el proceso de inserción laboral implica tanto a la persona como a su contexto, refiriéndose al ser humano como unidad integral, física y mental. De este modo, se hace necesario comprender el proceso de inserción en el mundo laboral desde estos dos puntos de vista y, para su entendimiento, habría que enlazarlo con los términos de transición, empleabilidad, habilidades de empleabilidad y adaptación a un nuevo entorno por parte de los egresados de cualquier titulación.

En dependencia del amplexo entre educación y empleo, se reconoce a la educación como una excelente herramienta para el empleo por lo que se deberá seleccionar la titulación universitaria conducente a adquirir las competencias necesarias para poder desarrollar la profesión que desea.

1.4.2 Desempeño docente y satisfacción con la formación recibida.

Una de las intenciones que generan más evaluaciones curriculares es la necesidad de tomar decisiones de carácter institucional, administrativa o financiera por parte de la institución educativa, o incluso por cambios de políticas institucionales. En este contexto cobran relieve los temas de la evaluación del desempeño de los docentes para que intervengan como piezas clave de la gestión universitaria y puedan transitar por los diferentes sistemas de estimulación.

El desempeño docente debe enfocarse básicamente en el nivel micro curricular donde se desarrolla la docencia, pues en los actuales enfoques por competencias se otorga un relieve singular a las características personales del sujeto que aprende, y a

las características personales del profesor en su desempeño, estos aspectos han sido sistemáticamente descuidados en la docencia tradicional, pero son muy atendidos en la época contemporánea y muy especialmente por la llamada investigación evaluativa.

La educación superior contemporánea, entendida en el marco de la actual sociedad del conocimiento en la época de la globalización, necesita mayores esfuerzos en los estudios de evaluación del desempeño de los docentes porque estos son piezas claves para toda mejora en materia educativa, de ahí que se aspire, en el plano de la investigación educativa a contribuciones que sean parte del conjunto de estrategias desarrolladas para ampliar la mirada sobre la profesión docente y de sus múltiples dimensiones y para incidir en la formulación de políticas integrales para el desarrollo docente.

Para Alfonso (2010), en sentido general puede afirmarse que en el campo pedagógico uno de los problemas más irresueltos y que demanda una reflexión teórica, así como modelos y estrategias de actuación, es el de la evaluación, tanto de los aprendizajes del alumno, como del desempeño de los profesores.

La experiencia de participar en un proceso de evaluación comprensiva parece ser no solo recompensante, sino también ilustrativa para muchos maestros, que encuentran en este proceso oportunidades de mejorar sus prácticas (Galluzzo, 2005).

Uno de los problemas fundamentales que deberán enfrentar los investigadores del ámbito de la evaluación de la docencia, tanto para tener acceso a las teorías asumidas por los profesores (pensamientos, creencias), como a las teorías en uso por parte de los mismos (prácticas), es el de la elección del método ad hoc para investigar dichas teorías. El análisis del pensamiento del profesor y de la práctica docente no es algo fácil de abordar en el plano teórico y metodológico, por el hecho de que las teorías y creencias de los profesores son difíciles de explicitar. Por su parte, la complejidad de la práctica docente también dificulta su abordaje con propósitos de análisis y determinación del papel que juegan las variables que en ella intervienen (García, 2003a y 2004b).

Desde los primeros años del milenio se producen esfuerzos encaminados a abrir nuevas vías de evaluación de la docencia en los que se consideran tanto el pensamiento como la práctica educativa, que permitirán en un futuro cercano, desarrollar instrumentos de evaluación más precisos sobre el quehacer docente y que impactarán deseablemente, los programas de formación y actualización del profesorado del nivel universitario (Rueda, 2003; Rueda y Díaz, 2004). De modo que como puede apreciarse es un terreno bastante inexplorado y en el que aún se reclama notable profundización teórica y realizaciones prácticas.

Genéricamente el desempeño se aprecia como cumplimiento del deber y de las funciones asignadas. Dicho de otro modo es la eficiencia del profesor durante la actividad docente que despliega.

El desempeño docente implica las labores cotidianas a cumplir por el docente en un aula de clases con sus alumnos para el logro de su desarrollo integral, solo que la noción de los desempeños eficientes ha variado porque hoy interactúan variables contextuales que han impuesto nuevas competencias docentes y ya se tiene noción de que es imposible una buena docencia con el uso y abuso de los métodos expositivos porque se aspira a que el profesor sea un orientador, un mediador y no solo un suministrador de información. Estas concepciones necesariamente implican cambios en las prácticas evaluativas (García, 2005).

Para Mutis (2013) evaluar el desempeño alude a conocer sobre el cumplimiento de funciones y responsabilidades, rendimiento y logros obtenidos de acuerdo con el cargo que desempeña en tiempos determinados y en consonancia con los resultados con los resultados esperados por la institución u organización laboral.

La evaluación del desempeño intenta dar a conocer al docente evaluado, cuáles son sus fortalezas y cuáles sus debilidades, lo cual le permitirá tenerlo como referencia para mejorar a futuro tanto de manera personal o profesionalmente. De acuerdo con Villavicencio (2007), la evaluación docente se caracteriza por ser integral en el análisis de diversos aspectos como: organizar, programar, planificar, cumplir, crear espacios de participación y búsqueda, de conocimiento y claridad de conceptos, dar

valor a los procesos formativos y divulgarlos, manifestar respeto por los estudiantes y receptividad frente a las sugerencias.

Coincidimos con el criterio de Maristas (2013) cuando expresa que se daña la naturaleza intrínseca del acto evaluativo cuando solo se aprecia la evaluación profesoral como una estrategia de vigilancia jerárquica para controlar las actividades de los profesores, en general destaca su carácter formativo pues se debe ver cómo como una forma de fomentar y favorecer el trabajo pedagógico, determinando la identificación de las competencias básicas de un buen profesor.

En igual sentido se pronuncia Bretel (2008) al considerar la evaluación del desempeño como un proceso, formativo tendiente a provocar cambios en la actuación docente desde la consideración axiológica de lo deseable, lo valioso y el deber ser del desempeño docente.

Para Arancibia (2007) la evaluación del desempeño profesional del docente es un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad.

De la definición anterior se infiere que evaluar es proceder a conocer una realidad pasada, en su máxima extensión, destacando los conflictos en las condiciones y acciones realizadas, avanzando hipótesis de mejora y sobre todo, a partir del conjunto de datos e informes más fundamentados, con la máxima intervención de los participantes, emitir un juicio sobre la amplitud, evolución y complejidad de la tarea.

Si se aceptara que en el sistema de educación superior el énfasis en la década anterior fue puesto en la planeación, hoy se podría afirmar que se encuentra claramente depositado en la evaluación (Rueda, 2003).

Entre las principales funciones de la evaluación del desempeño docente se encuentran la de contribuir al mejoramiento de la misión pedagógica de las

instituciones. Esto ocurrirá en la medida que se cumpla el objetivo anterior. Mejorará su modo de enseñar, sus conocimientos de contenido, sus funciones como gestor de aprendizajes y como orientador de jóvenes, sus relaciones con colegas y su contribución a los proyectos de mejoramiento de su institución. Así como favorecer la formación integral de los estudiantes. Si se cuenta con profesionales que están alerta respecto a su rol, tareas y funciones, saben cómo ejecutarlas y mejorarlas, su atención se contará con más precisión en las tareas y requerimientos de aprendizajes de los alumnos, como también en sus necesidades de desarrollo personal.

Rueda y Díaz (2004) estudiaron la situación evaluativa en seis importantes universidades mexicanas, en que se maneja un amplio y rico material factual, mientras que en un segundo de los citados trabajos, los autores Díaz y Rigo (2003) establecen interesantes generalizaciones teóricas que combinan los enfoques internacionales con una profunda reflexión sobre lo que ocurre en la realidad mexicana de la educación superior en materia evacuativa.

Rueda (2003:9) expresa que:

La impresión general obtenida con las experiencias analizadas es que en las universidades se cuenta con poca experiencia en la evaluación de la docencia, esto por las características del personal encargado de esta labor y por las instancias que generalmente promueven el proceso. El punto más crítico es el empleo de la evaluación como recurso para el acceso a compensaciones salariales y su descuido como instrumento que puede contribuir al mejoramiento de la actividad; en ese sentido se observa poca vinculación del ejercicio de la evaluación con otras actividades con las que debería estar naturalmente unido como la formación permanente.

De manera que concluye que la evaluación de la docencia seguirá siendo un tema de sumo interés en la discusión de la enseñanza en la universidad del futuro, asumiendo que las experiencias de evaluación marquen la pauta para construir una enseñanza

de calidad con óptimos niveles de satisfacción para profesores como a los estudiantes.

Que la evaluación, en sí misma, es una alternativa de reflexión y de mejora de la realidad, lo cual está unido a su función retroalimentadora es una verdad aceptada por diferentes profesores investigadores, todos coinciden en que es un instrumento para el avance profesional de los actores involucrados (Vaillant, 2008; Rueda, 2009; Nava y Rueda 2014).

El modelo educativo de la UANL (2008) con una orientación declarada hacia las competencias otorga relieve a los procesos evaluativos de alumnos y de docentes, a la búsqueda de la calidad y la pertinencia, esto unido a los exigencias de permanecer en los programas de Conacyt de programas de calidad (PNPC, hace relevante que se sistematicen estudios de evaluación del desempeño docente como una importante dimensión de la calidad de la formación y de la satisfacción de los alumnos con la formación recibida, es por ello que en el presente trabajo realizamos un corte preliminar al desempeño docente en el primer semestre de la tercera generación del Doctorado en ciencias de la Cultura Física de la Facultad de organización deportiva.

1.5 Algunos antecedentes investigativos en torno a la pertinencia social

Al revisar la bibliografía relacionada al tema de la pertinencia social de las universidades, encontramos reflexiones de carácter teórico, cosmovisivo enfocadas en dimensiones más generales, pero no hemos podido constatar la existencia de un gran número de estudios que en el nivel factual trabajen sostenidamente esta problemática, mucho menos estudios que aludan a metodologías específicas para constatarla pertinencia.

De algunos estudios revisados en torno a la pertinencia social (Camarena y Velarde, 2010; Gibbons, 1998; Hernández, Morales y Guillen, 2012; Méndez, 2005; Orozco, 2010; Soto, 2011; Tunnerman, 2010) los autores han coincidido en destacar que la educación superior debe ser abordada con pertinencia.

Flores, González, Siordia y Zea (2010), han presentado una propuesta metodológica que describe las acciones que se deben realizar para lograr que la oferta educativa

de las instituciones sea pertinente, logrando la correspondencia entre la formación profesional y el contexto social. Esta metodología contempla cuatro grandes etapas:

- La primera etapa contempla los aspectos generales de planeación y organización.
- La segunda etapa considera el estudio teórico referencial sobre la región determinada, para identificar problemáticas sociales.
- La tercera etapa consiste en el estudio de campo, destinado a conocer la percepción de empleadores.
- La cuarta etapa, resume y analiza la información para concretar en una propuesta de pertinencia para las necesidades de formación.

La Universidad Autónoma de Yucatán (s.f) (UADY), concibe en su propuesta metodológica que los estudios de pertinencia social, se abordan a partir de un análisis de estudio macro regional, micro regional, mercado laboral, oferta y demanda educativa, así mismo deben ser considerados los aspectos socioeconómicos, las expectativas educativas y acciones de seguimientos de egresados (modelo institucional). Consecuente a esto menciona, que el resultado de dichos análisis de pertinencia social, se vuelven determinantes para tomar la decisión de modificar, crear o liquidar un programa educativo.

Villa (2011) revisó la formación de los profesores para responder a la interrogante de los saberes que debe poseer un profesor de Educación Física que se relaciona tangencialmente con nuestro estudio, de igual manera existen otros trabajos en que se han analizado las competencias que poseen los profesores de Educación Física para enfrentar su trabajo, pero enfocados desde la perspectiva que pretendemos dar al nuestro de estudiar la pertinencia con mayor énfasis al interior mismo de la formación parece apuntar a que es una práctica emergente en estado de construcción.

Malagón (2009) realizó un estudio sobre la pertinencia curricular en tres programas académicos de la Universidad de Antioquia, Colombia (Trabajo Social, Ingeniería Sanitaria y Nutrición y Dietética) en las que se buscaron elementos para analizar e interpretar los desarrollos sobre pertinencia curricular. El instrumento para recabar la información fue la entrevista cualitativa, y el método de análisis e interpretación, el

análisis de contenido. De igual forma, se utilizó como apoyo el programa ANSWR (Analysis Software for Word-Based Records, versión 4.0). En el caso de los programas analizados, se observó que la participación externa estuvo y está ligada a los procesos de acreditación y tiene un carácter coyuntural, lo cual no favorece la interacción entre el programa y el contexto, sobre todo cuando algunos programas por su misma naturaleza necesitan estar buscando campos de prácticas y realizando acciones de acompañamiento a las comunidades.

Chavoya y Reynaga (2011) estudiaron el impacto en la pertinencia de varias licenciaturas del estado de Jalisco, con relación al crecimiento, diversificación y complejización de la educación superior, en dicho estudio valoraron factores que juegan un papel importante para disponer de los servicios de los egresados en las empresas.

Para los empleadores la universidad juega un papel importante en el desarrollo de sus empresas, porque esta, tiene la responsabilidad social de formar profesionistas que más tarde se integrarán al sector productivo del país, por lo que la formación universitaria debe como proceso vincularse al sector laboral para cumplir con el criterio de pertinencia social. Al respecto Camarena y Velarde (2010) mencionan, que la problemática referida a la vinculación y pertinencia social de los centros universitarios viene a detonar dos problemas:

Por una parte las instituciones no incluyen la formación de conocimientos y capacidades que el desarrollo integral del país requiere; y, por la otra, que tampoco logran ajustarse a lo que el mercado empresarial demanda-conocimientos y capacidades técnicas flexibles a los requerimientos de la empresa. (p.111).

Del Campo (2008) considera que la educación que reciben los jóvenes como un elemento primordial para lograr un empleo, aun por encima de la apariencia física, los contactos sociales y la propia experiencia; por lo que las instituciones deben responder a las demandas de la comunidad en la cual están inmersas y una forma de mostrar su oferta y la capacidad formativa es delineando adecuadamente el perfil de egreso para lo cual se requiere de adecuados diagnósticos de necesidades que

establezcan las prioridades del sector productivo para la formación universitaria. Estas ideas son coincidentes con el enfoque de Hawes (2010) quien destaca el perfil de egreso como la respuesta al compromiso existente entre universidad y sociedad. Otro aspecto asociado a la pertinencia social, es la distribución de la matrícula por áreas del conocimiento, relación que hasta ahora muestra grandes desequilibrios, donde prevalecen tendencias preocupantes relacionadas con el desempleo y subempleo de profesionales en diversas disciplinas. Respecto a esto la SEP (2001) indica que se debe tanto a deficiencias en la formación recibida y a una oferta excesiva de egresados de ciertos programas con relación a las necesidades laborales en los distintos sectores. Es en este sentido que la exigencia de la sociedad hacia la universidad es cada vez mayor, para que se ofrezca el acceso y la equidad a los servicios educativos, donde estos sean de calidad, modernos, eficientes y pertinentes a las necesidades sociales, vinculándose a los sectores productivos tanto en sus métodos pedagógicos como en sus procesos de gestión (Comunicado de CMES, 2009).

De Corte (1999) establece que los empleadores aprecian deficiente, la formación del profesionista universitario, es decir, donde se observa un perfil de egreso que carece de conocimientos y capacidades ligadas al aprendizaje de habilidades, así como una debilidad en las funciones de razonamiento para la solución de problemas que sus empresas requieren.

También forma parte de los antecedentes, la tesis para optar por el título de Dr. En Ciencias de la Cultura Física, de Gustavo Álvarez Mendoza de la Facultad de Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, titulada: Análisis previos de diseño curricular para una maestría en Ciencias de la Cultura Física, el cual concretó todas las fases de revisión de propuestas afines y estudios socioeconómicos para diseñar el perfil profesional y el mapa curricular de la Maestría en Ciencias de la Cultura Física para la salud de la UACH, desde un modelo de intervención en un grupo de diseño curricular creado para tales efectos en la mencionada universidad. De esta investigación doctoral se han derivado publicaciones científicas (Alfonso y Álvarez, 2013; Alfonso et al., 2014).

La mayoría de los estudios existentes relacionados con los perfiles de egreso (Ávila y Aguirre, 2005; Guzmán et al., 2008) se dirigen a apreciar el cumplimiento de los rasgos deseables del perfil de egreso en desempeños profesionales específicos, y se enfocan mayormente a estudiar cómo funcionan esas competencias en los mercados ocupacionales.

Uno de los estudios que más se apega al que pretendemos realizar es el llevado a cabo por Martínez, Osorio, Contreras, Vega y Solís (2009), donde se valoró la pertinencia social de los egresados del programa educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. El estudio planteó en su objetivo identificar la relación existente entre las expectativas del contexto socioeconómico y la oferta de formación universitaria del programa educativo. En su metodología contempla la participación de 20 empleadores, 30 egresados, trabajos de tesis del período 2001 al 2005 y cuatro informantes clave. Para la recolección de los datos utilizaron entrevistas y cuestionarios. El análisis de los datos se efectuó mediante un software especializado y las preguntas abiertas se trataron mediante unidades de significancia.

Los principales resultados obtenidos indicaron que es adecuado el grado de pertinencia de los egresados gracias a los contenidos, habilidades y aspectos de actitud que se contemplan en la formación profesional del PEIQ, así como en su satisfacción y desempeño en el campo laboral. Por otra parte, se identificaron áreas de oportunidad que pudieran ser incluidas en el currículo, las habilidades que deben reforzarse y la necesidad de fortalecer los mecanismos de vinculación de los egresados y académicos del programa con los diferentes sectores de la sociedad.

1.6 Aspiraciones de la educación superior a la calidad y pertinencia: su concreción en el modelo educativo del posgrado de la UANL

El acelerado paso al mundo globalizado y la transformación a una sociedad del conocimiento más compleja, ha puesto a la luz, necesidades sociales que demandan nuevos y renovados procesos de formación profesional. Respecto a esto Diez (2011) señala que:

El estudio del sistema educativo en el nivel superior y el posgrado, en estas últimas décadas, indica que ha habido diversos cambios que han afectado principalmente a las universidades públicas.

Por otra parte, las presiones, tanto internas como externas, empujan a la puesta en marcha de diferentes mecanismos para evaluar su desempeño en calidad. Preguntas sobre la justicia social, la equidad y pertinencia con que opera el sistema siguen repitiéndose. (p. 183).

Diez (2011), tras hacer una revisión sobre las condiciones de la educación superior enfocándose al posgrado, reconoce y emite en los resultados obtenidos, sobresalientes indicadores de mejora en los cursos de maestría y doctorado, sobre todo en lo que respecta al incremento de matrícula en estos dos niveles de formación, destacando a Portugal y Finlandia como los países con mayores índices de graduación en formación doctoral, sin embargo, destaca que “los cambios realizados son insuficientes y que no se han alcanzado las metas previstas. La calidad y equidad en la educación superior en las instituciones de educación pública siguen siendo una aspiración” (p. 183).

Para Dias (2007) el interés peculiar por la calidad en la educación superior en Latinoamérica, se debe considerablemente al exponencial crecimiento de las instituciones que ofertan programas educativos en el nivel superior, concibiendo esta situación como el detonante de que la calidad educativa sea irregular.

Entender las aspiraciones para una educación de calidad, nos lleva a mencionar algunas concepciones que giran en torno al concepto de calidad, el cual ha sido traspasado del sector industrial al ámbito educativo, respecto a este último Castaño y García (2012), nos dicen que la calidad no es un término absoluto, sino un término relativo, que depende del momento histórico así como de las características propias de la institución, y que por lo tanto, si se quiere aspirar a una formación de calidad, deben considerarse los factores del micro y macroentorno de los centros educativos. En el mismo sentido, López (2006) expresa que la calidad es un concepto relativo asociado al proyecto institucional, a sus objetivos, finalidades y resultados, a

su eficiencia y costo, a su aptitud para cumplir su compromiso social y para satisfacer las necesidades de sus usuarios, destinatarios o clientes.

Otra perspectiva del concepto de calidad es introducida por uno de los organismos que tiene sus focos de atención permanentemente en el sistema educativo, para la UNESCO (1998), “la calidad de la educación superior es un concepto multidimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, dotación de personal, alumnos, infraestructura y entorno académico” (p. 2).

Con respecto a lo que menciona la UNESCO, podemos decir que aspirar a una educación de calidad implica, dimensionar este aspecto de formación profesional desde un sistema de acciones que favorezca la actuación coordinada de las funciones sustantivas de la universidad, considerando la pertinencia social como un eje mediador de los procesos educativos, que garantice la calidad permanente de las instituciones de educación superior, esto hace un llamado a otro aspecto imperativo que ha sido el tema central en muchos debates en materia educativa, nos referimos a las acciones de evaluación de la calidad, así para Ponce y Quiroz (2009) La evaluación de la calidad de las instituciones y el aseguramiento de la calidad de la educación superior constituyen un requerimiento esencial de los países en la economía del conocimiento y que por tanto requieren de evaluación permanente, sistemática e ininterrumpida. (p.12).

Como ya se ha mencionado en el apartado 1.3, alcanzar niveles altos de calidad en la formación profesional, se ha convertido en un reto para el sistema educativo y en una necesidad primordial para las instituciones de educación superior, que están en un esfuerzo constante por obtener estándares de calidad más altos, pero sobre todo para lograr mantenerlos, en función de esto es que se han creado diversos organismos como el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), la ANUIES y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), siendo los responsables de regular los procesos de evaluación de la calidad en las instituciones educativas de nivel superior, tanto públicas como privadas. Según Salas (2013), “estos organismos acreditadores, han orientado la administración de las IES hacia una dinámica de sistematización de los

procesos educativos a través de la planeación, seguimiento y evaluación de las actividades institucionales” (p. 307).

En el caso específico de las instituciones de educación superior privadas, no se ha obtenido la misma respuesta de acciones por evaluar sus programas de formación constantemente, lo que se vuelve un foco de atención para el sistema educativo, ya que una población considerable se forma en estos espacios. La renuencia del sector privado por incrementar su calidad académica, se debe a que no están obligadas por parte de los organismos mencionados a someterse a los procesos de evaluación necesarios, por lo tanto el objetivo de garantizar la certificación de estas instituciones se vuelve más complejo (Cuevas, 2011).

Los diversos organismos evaluadores juegan un papel determinante en el logro de los objetivos educativos y también sociales, donde las valoraciones contemplen las necesidades sociales, por esta razón es que la pertinencia plasmada desde el currículo está ampliamente ligada a la calidad.

Referente a la relación calidad-pertinencia social, Da Fonseca (2009), hace alusión a las políticas de la educación superior en Brasil, y en el caso particular de las políticas en el postgrado, estas se apuntan a mejorar la calidad educativa a partir de tres dimensiones principalmente: la dimensión académica, la dimensión social y el impacto económico, acentuando primordialmente la calidad académica.

Como ya se planteó anteriormente, hablar de calidad no se trata de un término aislado, sino que está ligado a factores como la economía, la pertinencia curricular y social, donde puede visualizarse a la calidad como un resultado de procesos educativos pertinentes, es en esta dinámica que evaluar la calidad deberá contemplar los factores antes mencionados. En este sentido, Casanova (2012) establece:

La calidad se consigue a través del diseño curricular y potenciando la capacidad de sus profesores mediante la evaluación de cada una de las etapas que configuran la formación de los estudiantes. Se enfatiza en que no es un proceso genérico, sino que se requiere entender el contexto escolar y regional. (p. 309).

En acuerdo con Casanova, las condiciones sociales del contexto, así como las necesidades propias de cada institución, son las que determinaran los parámetros a evaluar objetivamente y de esta manera determinar los niveles de calidad. Así mismo la perspectiva de Casanova, nos remite al apartado que habla de apostar por un currículo flexible que permita enfocar los procesos educativos a las necesidades específicas de formación que demanda la sociedad a las instituciones de educación superior, para proyectar a sus egresados como profesionales de calidad y a la institución como universidad de calidad.

Como ya se ha manifestado anteriormente, evaluar la calidad de las universidades, resulta un proceso muy complejo, aun para los organismos responsables, dado que las metodologías que utilizan difícilmente abarcan a las instituciones en su totalidad, en la cual abarcan procesos de enseñanza-aprendizaje, administrativos, políticos, económicos, de impacto social, por mencionar algunos, además de las especificidad del contexto que ya se comentó. Al respecto Buela, Gutiérrez, Bermúdez y Vadillo (2007) refieren que hablar de calidad universitaria es un concepto muy amplio, donde no hay criterios unificados en los indicadores y medidas de evaluación, que utilizan los sistemas de clasificación para determinar la calidad en las universidades.

En un estudio realizado por Wei y Ta (2010) donde se valora la calidad de la educación a nivel de pregrado, al interior mismo de la universidad, en el cual se consultó la opinión de 20 expertos en evaluación de educación superior, se comenta que la metodología de los sistemas de clasificación nacionales utilizados en el Reino Unido y los Estados Unidos, para clasificar a las universidades por sus niveles de calidad, suelen presentar ciertas deficiencias en sus indicadores y medios de evaluación, pero se destaca la Washington Monthly Ranking, por contar con un enfoque claro sobre cómo las universidades contribuyen a la sociedad, opinando así la mayoría de los editores, que sus clasificaciones resultan una guía adecuada para ubicar las universidades por sus índices de calidad.

En el mismo estudio se sostiene que la calidad en las universidades no puede ser evaluada con unas pocas medidas, sino que, los sistemas de clasificación vigentes deben mejorarse, para lo cual deben reconocerse las necesidades de los estudiantes y las necesidades sociales, ya que desempeñan un papel fundamental en la calidad

educativa en el pregrado, así mismo deben considerarse las necesidades del mercado y de los interesados (Wei y Ta, 2010).

Por su parte, Green (1994) también refiere que para determinar los niveles de calidad de la educación y que estos sean altos, deben contemplarse la percepción pertinente por parte de los involucrados. Esto ayudará a tener una percepción más completa de los elementos que rodean la educación superior, para efectuar mejores evaluaciones. En acuerdo con Green, Wei y Ta, lo anterior nos hace el llamado a evaluar la pertinencia social de las instituciones, desde la perspectiva de los actores, al interior mismo y fuera de la universidad, esto implica el reconocimiento de la perspectiva de los alumnos, los egresados y los empleadores desde unificados criterios de calidad y pertinencia social.

Es útil para la fundamentación de nuestro estudio enmarcar estas reflexiones generales en los fundamentos y principios del modelo educativo de la UANL y en el marco de la visión 2020 porque asumimos la tesis de que la calidad y la pertinencia se relacionan como un binomio indisoluble.

En la fundamentación del modelo educativo de la UANL (2008) se establece que el desafío mayor en las universidades es decidir “con qué contenidos educativos, con qué estrategias pedagógicas, con qué tipo de organización universitaria, con qué propósito o aspiración social y en qué dirección debe darse este crecimiento” (Luengo, 2003, p.24).

“En cuanto a políticas educativas, la mayoría de las universidades en México han adoptado las recomendaciones de la UNESCO relacionadas con la calidad, pertinencia e internacionalización” (Luengo, 2003, p.24). Estas políticas impactan en las formas de trabajo institucionales, trayendo consigo cambios radicales en las formas de operar los procesos educativos, y se debe contemplar la planeación y las prácticas educativas desde un contexto global, más que regional o inmediato, además de definir parámetros de evaluación que permitan realmente verificar, en forma permanente, la calidad del proceso de las instituciones (UANL, 2008).

En esta fundamentación se concluye reconociendo como ejerce su carácter de instrumento para posibilitar y ordenar el quehacer universitario; con un valor utilitario, pragmático, dinámico y flexible, y que permite la retroalimentación continua de los

procesos todo lo cual como sabemos se encuentra en la base de la evaluación de la eficiencia de la formación en los diversos niveles de concreción del currículo (UANL, 2008).

Una contribución importante a la concepción del modelo educativo de cualquier institución lo constituyen los parámetros del Conacyt en el Padrón Nacional de posgrados de calidad, quien tiene la responsabilidad de evaluar los procesos para determinar la pertinencia de los programas en este padrón, lo cual sin dudas constituye un criterio permanente de mejora, pues para aspirar al padrón o mantenerse en él, se deben cumplir los estándares establecidos por el Conacyt.

En el marco de referencia para los programas de posgrado se definen adecuadamente las funciones del CONACYT, lo cual sin dudas permite corroborar nuestra afirmación de su importante papel en los procesos de calidad y pertinencia del posgrado.

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2009) está facultado por la Ley de Ciencia y Tecnología y su Ley Orgánica para el ejercicio de las funciones encomendadas por el Gobierno Federal en materia de ciencia, tecnología e innovación. Y es un organismo descentralizado del Estado, no sectorizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que goza de autonomía técnica, operativa y administrativa, con sede en la Ciudad de México, Distrito Federal y es la entidad asesora del Ejecutivo Federal y especializada para articular las políticas públicas del Gobierno Federal y promover el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, la innovación, el desarrollo y la modernización tecnológica del país, con fundamento en la Ley Orgánica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología publicada en el Diario Oficial de la Federación el día 5 de junio de 2002.

En particular, el Capítulo VIII, Artículo 42 de la Ley de Ciencia y Tecnología manifiesta:

La Secretaría de Educación Pública y el CONACYT establecerán los mecanismos de coordinación y colaboración necesarios para apoyar conjuntamente los estudios de posgrado, poniendo atención especial al

incremento de su calidad, la formación y consolidación de grupos académicos de investigación, la investigación científica básica en todas las áreas del conocimiento y el desarrollo tecnológico. Estos mecanismos se aplicarán tanto en las instituciones de educación superior como en la Red Nacional de Grupos y Centros de Investigación. (CONACYT, 2009).

Por su parte la UANL (2008), establece:

La incorporación del Modelo Educativo de la UANL en los programas educativos que ofrece la Institución, implica un cambio radical en la tarea de formar recursos humanos, acordes a las necesidades cambiantes de la sociedad, por lo que mostrar la evidencia del cumplimiento cabal de esta tarea debe sustentarse en la rendición de cuentas, mediante la medición e interpretación de indicadores de calidad conforme a estándares nacionales e internacionales, por tanto, la evaluación se convierten un eje que abarca los aspectos académico, administrativo y normativo, lo que nos permite su integración en cada modelo académico para que, de acuerdo a los resultados obtenidos, se emitan juicios de valor que orienten la planeación y la acción en la tarea educativa. (p.37).

Fija los atributos de los programas educativos de buena calidad y los relaciona con su posibilidad de integrarse a procesos de planeación y evaluación institucionales, al perfil de desempeño de la planta académica, la forma de organización del trabajo académico, la distribución del tiempo entre la docencia la investigación y la difusión

de la cultura , planes de estudio sustentados en los avances científicos humanísticos tecnológicos caracterizado por ser flexible y actualizado así como un proceso centrado en el aprendizaje de los estudiante para favorecer su participación en la construcción de los saberes y vuelve a aparecer la idea de la pertinencia, cuando la plantea entre los atributos que deben tener los diversos programas educativos, estableciendo: “los programas educativos son pertinentes a los requerimientos de la sociedad e incluyen acciones permanentes de vinculación con los sectores social, productivo y de servicios” (UANL, 2008, p. 37).

En un nuevo nivel de concreción, derivado del modelo educativo general de la UANL se puntualiza cómo la concepción de la evaluación, así como los procedimientos para efectuarla, deben adaptarse a la filosofía del Modelo Educativo de la UANL en relación a las nuevas formas de aproximación al conocimiento y a los roles establecidos de estudiantes y profesores, ello significa atender especialmente, afirmamos nosotros a los procesos de pertinencia y calidad que demanda la sociedad contemporánea, y a la flexibilidad curricular tan necesaria para enfrentar el cambio. Así se afirma en el modelo del posgrado de la UANL (2011), a través de la Secretaria de investigación, innovación y posgrado (2011).

La posibilidad de poder transitar hacia estas modalidades de evaluación innovadoras que se adaptan a modelos educativos como el de la UANL, implica romper con la fuerte inercia de la evaluación tradicional. Es importante que los profesores analicen permanentemente su práctica docente y emprendan acciones pertinentes para evaluar los aprendizajes reales de sus estudiantes, congruentes con los enfoques centrados en el aprendizaje. (p.14).

Generalizando y tras la revisión efectuada, tanto desde un perspectiva diacrónica como sincrónica, que nos permiten valorar con mayor rigor las funciones históricamente atribuidas a lo universitario, podemos arribar a las actuales exigencias en cuanto a la calidad y pertinencia. Consideramos que se debe asumir la pertinencia

como un eje vertebrador de todo el proceso de formación, como un criterio orientador de carácter cosmovisivo que facilita el desarrollo y la formación integral de los alumnos y profesores en su proyección académica, profesional y personal, para interactuar en el complejo mundo globalizado de la sociedad del conocimiento y cubrir también las demandas propias de la formación profesional en México.

Capítulo 2. Paradigma, enfoque y metodología para sustentar el estudio de pertinencia social en la maestría de Actividad Física y Deporte

2.1 Reflexiones preliminares sobre el tipo de estudio y de diseño en el marco de la polémica cuantitativo-cualitativo

Es un hecho aceptado ya en teoría y en la práctica investigativa que debemos acceder al objeto de estudio en cualquier ciencia de que se trate desde una perspectiva metodológica plural y con una clara concepción epistemológica. Acordamos con Alfonso (2013) que se pueden combinar metodologías y enfoques, pero no paradigmas porque el paradigma trasciende el lado instrumental y se ubica en el lado cosmovisivo, filosófico de visión del mundo y es de carácter ontológico. Es por ello que en el presente estudio se asumen posiciones del paradigma socio crítico de filiación dialéctica y compleja, que reconoce las múltiples posibilidades de la ciencia para explicar, predecir, describir y transformar la realidad sin dicotomías estériles, tal como corresponde al pensamiento complejo en contraposición al pensamiento simplificador.

Desde el supuesto general de que el mundo social está construido y reconstruido sobre significados y símbolos y también mediado culturalmente, se necesitan enfoques socio constructivistas e interaccionistas simbólicos que permitan penetrar en los imaginarios sociales y en las experiencias individuales, para lo cual la visión instrumentalista y estandarizada que hegemonizó el pensamiento científico no es suficiente, de ahí nuevas miradas para entender el complejo mundo social en general y el educativo en particular. El enfoque sistémico constructivista y la teoría de la complejidad son fundamentos epistemológicos obligados para entender la necesidad de nuevas visiones en torno a la ciencia y son bases epistemológicas del estudio.

Cubillán (2011) enfoca la complejidad como resultado de procesos incesantes de interacción, retroacción e interacción en el seno de la sociedad, de la cultura y al interior mismo de las estructuras cognitivas humanas, lo que permite liberar el pensamiento de las restricciones y parcelamientos adquiridos mediante los

tradicionales procesos de la ciencia clásica y de la escolarización. Desde esta idea podremos comprender los vínculos indisolubles entre la objetividad científica y el contexto donde se instalan, procede de la relación consustancial entre teorías científicas y datos/relaciones objetivas. Estas relaciones deben ser repensadas y planteadas sobre nuevas bases a partir de la demarcación decisiva entre teorías científicas y mitos, creencias, filosofías, juicios de valor (Morin y Pakman, 1994; Morin, 2004).

La concepción de la totalidad compleja y su lógica de descubrimiento asume un debilitamiento de la pérdida de legitimidad de la llamada "racionalidad científica" perteneciente al modelo más ortodoxo de la ciencia clásica y ha surgido un debate paradigmático para cuestionar los viejos prejuicios de objetividad, intemporalidad y ahistoricismo, así como para, junto al concepto de las variables que también puedan asumirse estudios más complejos y holísticos en el que interjueguen diversos factores dados por el hombre y el contexto, por lo que se está produciendo un énfasis en el recurso hermenéutico para reconocer la determinación cultural y de los valores e incorporar en el debate epistemológico al mismo sujeto que lo produce (Gurdián, 2007; Morin, 2014; Morin y Mota 2006; Osorio, 2012).

Los paradigmas cuantitativo y cualitativo poseen distinta matriz filosófica, de ahí las diferencias que tradicionalmente se han establecido entre ellos en torno a la relación objeto sujeto, al tipo de conocimiento que producen y a las metodologías que abordan.

Mientras que el propósito de la investigación cuantitativa es explicar, predecir o controlar, la investigación cualitativa se interesa en comprender el significado de un fenómeno y describir las experiencias de las personas desde su propia perspectiva (Eisner, 1998; Esquivel, 2000; Gurdián-Fernández, 2007). Donde los investigadores cuantitativos creen que hay una sola realidad que se puede observar y medir, los investigadores cualitativos consideran que hay múltiples realidades. Estos últimos asumen que el mundo no es solamente una cosa objetiva, sino una función de la interacción y de la percepción personal (González, Blanco, Castellano y González, 2014).

Hernández (2011) expresa que la diferencia fundamental entre ambas metodologías se basa en que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales. La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica. Es aquí, en el sentido de la expresión de Hernández, que se fundamenta el alcance de este estudio, donde no solamente se busca identificar áreas de mejora, sino que se pretende enfocar dichos esfuerzos a la mejora continua del proceso de formación.

Para Vera y Villalón (2005) en la estructuración de una investigación con métodos cuantitativos se definen variables conceptual y operacionalmente. Sin embargo, en la investigación cualitativa, en vez de identificar variables dependientes e independientes, lo que se busca es reconocer dimensiones del problema que se investiga, para, posteriormente investigarlas con mayor acotamiento y profundidad. Desde una investigación cuantitativa los datos a obtener ya se encuentran delimitados a priori por un corpus teórico a partir de las variables definidas y su operacionalización. Desde una perspectiva cualitativa, los datos que se obtienen podrían dar cabida a otros datos y sus relaciones, distintos a los concebidos inicialmente en la pregunta central del problema de investigación o en los sub problemas o preguntas de él derivados.

Este autor apunta que el procedimiento se entiende , como aquellos pasos que se efectúan para la obtención de los datos y la forma en que estos serán procesados y analizados y que desde tal perspectiva también adoptará formas diferentes según sea una investigación cuantitativa o cualitativa, también alude a diferencias y diversos niveles de desarrollo científico en torno a cómo se procesan y analizan los datos aludiendo a la existencia de un arsenal de softwares estadísticos que, como herramientas, facilitan bastante el procesamiento de datos cuantitativos, mientras que aunque también existen en el ámbito cualitativo son de menor tradición y frecuencia en su uso, citando programas tales como: El Ethnograph, el SPAD-T, el ATLAS.TI, entre otros (Cantero, 2014; Muñoz-Justicia y Sahagún-Padilla, 2015).

Para Salgado (2007) La «mirada cualitativa» consiste en algo más que aplicar determinadas técnicas de recogida de datos. Lo que conduce a expresar que no se

puede reducir la creación de la mirada a la rutina o el protocolo tecnológico formal, ya que existe sobre todo una visión, una intención estratégica, como mirada de la realidad social. Esta mirada se caracteriza por otorgar una importancia primordial a los aspectos relacionales, que no se fijan en categorías, sino que se focalizan en procesos de interacción (individuo/ individuo, individuo/grupo, individuo/ institución, etc.) y que no enmudecen al sujeto.

Para cubrir estos requerimientos epistemológicos propios de la complejidad y el pensamiento sistémico ha sido necesario asumir en primer lugar un diseño de tipo mixto que permita en el plano metodológico asumir el estudio de la pertinencia desde las dos perspectivas cuantitativa y cualitativa.

Ambas perspectivas explican el diseño mixto utilizado, bibliográfico y de campo y el método de análisis de contenido y de discurso que pormenorizaremos en otra sección pero que es preciso apuntarlo desde acá para comprender cómo la epistemología determina en última instancia la metodología empleada.

Christ (2007) argumenta que la investigación mediante métodos mixtos se ha fortalecido en los últimos veinte años, y los estudios exploratorios cualitativos, seguidos de estudios confirmatorios, han sido comunes y concurrentes. En esa misma línea, Dellinger y Leech (2007) analizan, también, la validez de los métodos mixtos en la investigación.

Denzin y Lincoln (2002) realizan una revisión profunda acerca de los procesos de triangulación, lo cual aportó a la comunidad científica, en especial en el ámbito cualitativo, importantes elementos que también impactaron de manera positiva en las propuestas de investigación denominadas mixtas.

Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos:

(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21).

En similar línea reflexiva, para Driessnack, Sousa y Costa (2007) “(...) los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” Desde esa perspectiva, Driessnack et al. (2007) señalan que la triangulación “Se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados respecto al mismo fenómeno” (p. 4), donde el método de recolección y o interpretación de los datos, bien podría ser diferente.

Por otra parte, Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006) plantearon que las investigaciones con un diseño mixto son de modelo mixto y de método mixto.

En las investigaciones con modelo mixto se combinan en una misma etapa o fase de investigación los métodos, cuantitativos y los cualitativos, mientras que en la de método mixto, los métodos cuantitativos se utilizan en una etapa o fase de la investigación y los cualitativos en otra. También propusieron una organización de los diseños mixtos en función del paradigma que enfatizaban y del orden o secuencia en el que se aplicaban. En esa línea, plantearon que pueden usarse diseños mixtos con igualdad en el estatus y con estatus dominante.

La igualdad en el estatus se refiere a la simultaneidad en la aplicación de los métodos y a que ninguno de ellos se prioriza por sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad.

El estatus dominante es la categoría donde se ubican los diseños, en concordancia con los objetivos de la investigación e interés del proponente y, según la priorización de los enfoques, ya sea el cuantitativo o el cualitativo, la aplicación puede ser secuencial y concurrente.

En el caso específico de este estudio y dada su naturaleza hermenéutica fenomenológica-descriptiva, se le otorga más valor a la comprensión del significado y el sentido que los actores sociales del posgrado atribuyen a los procesos y ello constituye definitivamente un modelo alternativo al cuantitativo de filiación positivista que ha hegemonizado el pensamiento científico, así es posición del presente estudio la de asumir que se pueden combinar metodologías de investigación, pero no paradigmas que constituyen una visión del mundo de la filosofía de la ciencia. Sin

embargo ha sido un proceder central desde esta arista metodológica, complementar y fortalecer el diseño desde la perspectiva cuantitativa.

Castañer y Oleguer (2013) afirman las principales ventajas de los diseños mixtos del modo siguiente:

- La perspectiva es más completa, integral y holística, explorándose diversos niveles o dimensiones del problema de estudio.
- Se facilita la formulación del problema y su encuadre conceptual (Brannen, 1992).
- La riqueza de los datos es mucho mayor, dado que no existe limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y a la naturaleza de la información.
- Se potencia la creatividad teórica, con numerosos procedimientos críticos de valoración (Clarke, 2004).
- Al combinar métodos, aumentan las posibilidades de ampliar las dimensiones de un estudio (Morse, 2003; Newman, Ridenour, Newman, y De Marco, 2003).
- Se consigue una mayor y mejor exploración y explotación de los datos así como una presentación más sugerente de resultados (Todd et al., 2004), al no constar únicamente de tablas numéricas.
- Se requiere una formación metodológica tanto en metodología cualitativa como cuantitativa, lo cual no es habitual, dada la tradición investigadora de las últimas décadas (Todd y Nerlich, 2004).
- Deben establecerse criterios claros para la evaluación de estudios realizados con métodos mixtos (Onwuegbuzie y Johnson, 2006).
- Deben desmitificarse aspectos que han sido considerados tabú o polémicos, para aceptarlos con normalidad, modificando la perspectiva desde la cual se han enjuiciado para resolver dilemas de investigación de forma global (Yardley, 2000).

La extrema dificultad del estudio de la actividad física y el deporte puede ser mejor abordada, teniendo en cuenta las relaciones dinámicas que se establecen entre sus elementos mediante los métodos mixtos que nos aproximen a ellas (Camerino et al., 2012).

La materialización de los métodos mixtos ha tenido diferentes variantes, Guest (2012) realizó una propuesta que incluye las siguientes dimensiones:

- Momento de la conexión entre los datos (sincrónico o diacrónico).
- Finalidad de la conexión entre los datos (informar, explicar, triangular).
- Estrategia de investigación (inductiva vs. deductiva, interpretativa).
- Finalidad de la investigación (aplicada, teórica).
- Número de puntos de conexión o grado de integración (total o parcial, única).
- Relativa importancia de los datos cualitativos y cuantitativos (ponderación).

El autor citado asume el hecho de que tales dimensiones no son definitivas y por tanto que debe seguirse profundizando en la búsqueda de conexiones adecuadas entre datos cuantitativos y cualitativos.

La triangulación es una de las formas en que los diseños mixtos se apoyan porque los procedimientos de triangulación en el campo de la investigación en ciencias sociales han contribuido a superar la fractura paradigmática o “guerra de paradigmas” (Feuer, Towne y Shavelson, 2002, p. 7) al ser asumido por la comunidad de investigadores que determinados métodos pueden emplearse legítimamente para cada tipo de preguntas y que la elección debe estar gobernada por el tipo de investigación y el contexto en que esta se produce. Se asume así, que es posible describir el mundo físico y social científicamente, de tal manera que, por ejemplo, múltiples observadores pueden estar de acuerdo sobre lo que ellos ven (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006).

Así podemos coincidir con estos autores en que se produce triangulación cuando las orientaciones cuantitativa y cualitativa se utilizan en el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social, implementándose los métodos de forma independiente, pero orientados hacia una puesta en común que permitan ampliar el espectro de la discusión de los resultados, desde perspectivas sistémico

constructivista que dan relevancia al observador de segundo orden en un nuevo concepto de reflexividad que se viene imponiendo, puesto que los supuestos de cientificidad del modelo cuantitativo no bastan para estudiar la diversidad cualitativa de la realidad.

Para Salgado (2007), dos de los retos más importantes de la investigación cualitativa, se relacionan con su vinculación a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, y con la posibilidad de dejar atrás las disputas irreconciliables con la investigación cuantitativa, postulando el trabajo conjunto a través de los enfoques mixtos. En igual sentido se pronuncia Alfonso (2011).

Aunque se ha dado en decir que los enfoques mixtos tienen visión paradigmática, son un nuevo paradigma de investigación, coincidimos con Hernández, Fernández y Baptista (2006) en que más que paradigmas o posiciones epistemológicas son únicamente elecciones u opciones metodológicas. Idea apoyada por Henos (2004), al asumir que un método o proceso no es válido o inválido por sí mismo, sino que, en ciertas ocasiones la aplicación de los métodos puede producir datos válidos y en otras inválidos, porque la validez no es una propiedad inherente de un método o proceso en particular, sino que atañe a los datos recolectados a los análisis efectuados, y a las explicaciones y conclusiones alcanzadas por utilizar un método en un contexto específico y con un propósito particular.

Salgado (2007) termina por coincidir con Henwood (2004) al expresar que insistir en las diferencias entre lo cuantitativo y lo cualitativo no conduce a parte alguna porque la polarización de enfoques es hipercrítica, y bloquea nuevos caminos para incluir, extender, revisar y reinventar las formas de conocimiento. En igual sentido se pronuncia Alfonso (2011) cuando afirma que la polémica cuantitativo-cualitativo ha adoptado matices irracionales y que se trata de ampliar los márgenes de la comprensión científica, no de cerrarlos. Estos y otros argumentos nos permiten comprender que con un enfoque mixto en el plano metodológico se pueden abordar problemas complejos y superar las diversas desventajas de algún método en particular.

Generalizando y para el caso de la presente investigación podemos afirmar que es un estudio fenomenológico descriptivo con matices interventivos, que utiliza los

enfoques cuantitativos y cualitativos de investigación, es decir un diseño de tipo mixto, al asumir de partida que se obtendrán mejores aproximaciones al objeto de estudio, siempre que se combinen distintas perspectivas metodológicas, de modo tal que unos métodos compensen las insuficiencias de los otros.

Es un estudio de corte transversal para determinar cuáles son los núcleos teóricos y operativos para enfrentar la pertinencia social en el posgrado, desde la perspectiva de los actores: alumnos cursantes, egresados y empleadores. Igualmente se incursiona en la revisión documental del plan de estudios 401 V1 Presencial, de la Maestría en Actividad Física y Deporte y se exploran las opiniones de los actores implicados en torno al desempeño docente, debido a la importancia que los profesores poseen en la calidad de la formación.

2.2 Etapas de la investigación

La investigación se ha dividido en tres etapas correspondientes al diseño bibliográfico, a la validación de instrumentos y a la de trabajo de campo desde la llamada perspectiva de los actores.

2.2.1 Primera etapa: Diseño bibliográfico.

Investigación exploratoria de carácter documental con dos acciones centrales:

- Revisión bibliográfica en torno al tema de la pertinencia social, para determinar los estudios más frecuentes, sus alcances y limitaciones.
- Revisión documental del plan de estudio de la maestría para apreciar sus fortalezas y debilidades como concepción en cuanto al currículo formal planteado.

Esta fase comprende acciones, en las que se efectuó revisión documental de algunos elementos curriculares de la maestría en Actividad Física y Deporte, como el planteamiento del perfil de egreso, ya que este constituye una representación de las características del egresado y constituye un primer referente en torno a la pertinencia de la formación.

2.2.2 Segunda etapa.

Selección y ajuste de instrumentos metodológicos. Se tomaron como base instrumentos (Álvarez, 2014; Lira, 2015), que ya han sido aplicados y probados en la práctica en diversas investigaciones en contextos similares, aunque en otras

instituciones y con otras poblaciones. Los ajustes que manifestamos responden a las adecuaciones de los instrumentos en torno al contexto específico de nuestro estudio, así como al apego a los ejes rectores del modelo educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León, haciendo modificaciones pertinentes y objetivas en los ítems que lo necesitaban e incluso en la eliminación de aquellos que no aportaran información relevante para el estudio.

Para el caso específico del cuestionario que evalúa la dimensión del desempeño docente, se realizó un proceso de validación por la vía de expertos y estadísticamente, ya que este instrumento a diferencia del resto, fue diseñado particularmente para las necesidades de este estudio, tomándose como referencia instrumentos estandarizados y aplicados en la práctica. Los detalles particulares y a profundidad de este proceso, se describen en el apartado de instrumentos de la investigación.

La idea nuclear de esta etapa fue la de la revisión de la congruencia entre los elementos generales del diseño de la investigación, respetando el carácter emergente del diseño de investigación contemporáneo, el cual se va transformando, mientras se avanza en el curso de la investigación, tal y como corresponde al enfoque hermenéutico complejo adoptado como base epistemológica en el presente estudio, donde la idea básica es la de interactuar lo más posible con todos los actores, profesores y alumnos que intervienen en la maestría estudiada (Damiani, 2004; Mejía 2011; Parlett y Hamilton, 1992; Sarduy, 2007; Stake, 1999; Tójar, 2006).

2.2.3 Tercera etapa: Diseño de campo. Trabajo de recolección de datos e interacción con los diversos actores sociales sujetos y objeto de la investigación.

Partiendo de la idea de que una investigación con modelo mixto puede ser de método mixto, de modelo mixto o en función del paradigma (Johnson y Onwuegbuzie ,2004; Onwuegbuzie y Leech, 2006). Señalamos que las acciones realizadas en esta etapa, responden en primera instancia a un modelo mixto, dado que es en la tercera etapa del estudio, donde realizamos la aplicación tanto de los instrumentos cualitativos como los cuantitativos, combinando desde aquí, ambos procedimientos metodológicos.

La recolección de los datos se organizó y llevó a cabo en función de los objetivos y necesidades de la investigación. Algunos instrumentos y técnicas fueron aplicados de manera concurrente. La secuencia abordada en esta etapa se describe a continuación.

Una vez solicitada la aplicación de los instrumentos a la subdirección de posgrado, se proporcionó por este mismo departamento las bases de datos institucionales: programa educativo, generación, nombre del alumno, orientación elegida, semestre, correo electrónico, teléfono de contacto, tanto de alumnos cursantes como de egresados. A partir de esta información se organizó una base de datos exclusiva del estudio, para el control de aplicación de los instrumentos con las dos fuentes de estudio, egresados y alumnos cursantes.

El trabajo de campo se realizó primordialmente en el período de enero a junio del 2016, priorizándose el trabajo con alumnos cursantes, dado que una parte de la muestra se encontraba ya en su último semestre de formación. Los instrumentos y técnicas para esta fuente, se aplicaron con un mínimo de tres semanas a un máximo de un mes entre cada aplicación, en función de no saturar al participante en una sola sesión con el llenado de diversos instrumentos, y también por el tiempo de realización que implica el trabajo de cada cuestionario y técnicas cualitativas.

La aplicación comenzó el mes de enero con el cuestionario de satisfacción con la formación recibida; en el mes de febrero y de forma simultánea, se aplicó el cuestionario sobre el desempeño docente y la técnica de la composición; finalizando con la técnica del PNI.

El seguimiento a egresados se realizó desde octubre del 2015 hasta junio del 2016. La recolección de estos datos demandó una mayor cantidad de tiempo debido a la complejidad de la localización de los participantes, buscando acceder a la mayor cantidad de estos. A ellos se tuvo acceso mediante vía telefónica y correo electrónico. Los primeros acercamientos a los egresados, nos permitieron también determinar los centros de localización de los principales empleadores, que fueron corroborados directamente y por sugerencia de directivos de la Facultad de Organización Deportiva, principalmente por el Coordinador del programa de maestría

estudiado, quien mostró disposición y apoyo en todo el proceso de recolección de datos y fuentes de información.

El trabajo con empleadores, se llevó a cabo durante el mes de abril y mayo del año 2016, programando previamente cita con cada uno de ellos para la aplicación del cuestionario de forma personal, acudiendo directamente a los centros de trabajo de los empleadores, los cuales correspondían a la principal Institución del Deporte en el Estado de Nuevo León (INDE) y a la Dirección de Educación Física y Deportes de la Secretaría de Educación en Nuevo León, por ser estas dos instituciones las que abarcan las diversas esferas de actuación de la Cultura Física y permiten el desempeño profesional de alumnos y egresados de la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

2.3 Población, muestra, caso en estudio

Se contó con la participación de 36 alumnos cursantes que representan toda la población de la maestría en Actividad Física y Deporte, 18 que cursan el segundo semestre y 18 más que se encuentran en el cuarto semestre, ambos grupos pertenecientes a la maestría en Actividad Física y Deporte.

- Para el caso de los alumnos cursantes se consideró a todo alumno inscrito de manera regular en la modalidad presencial de la maestría, con al menos cuatro meses de avance académico, para así cumplir el requisito de que fueran competentes para emitir criterios en torno al proceso de formación.

De una población de 45 egresados, que corresponden a cuatro generaciones, desde su fecha de apertura en agosto 2010, hasta la generación que terminó en junio del 2015, período en el que se recolectaron los datos para el estudio, se trabajó con una muestra aleatoria de 22 egresados, pertenecientes a las cuatro orientaciones terminales de la maestría. De los 22 egresados, 15 se encuentran titulados.

Se trabajó desde los siguientes criterios de inclusión:

- Voluntariedad para participar.
- Con el total de créditos aprobados.

En el caso de los empleadores, 21 fueron los considerados para este estudio y seleccionados por la metodología del informante clave, que establece según Gurdian

(2007) centralmente la competencia de los actores sociales para emitir las respuestas. En tal sentido fueron los criterios de selección:

- Conocimiento de las esferas de actuación de la Cultura Física.
- Desempeñarse como directivos y/o técnicos en el INDE y la Dirección de Educación Física y Deportes de la Secretaría de Educación en Nuevo León.
- Vínculos sostenidos con la Facultad de Organización Deportiva.
- Que tuvieran desempeñándose en sus respectivas esferas de actuación, alumnos practicantes y/o egresados de la maestría estudiada.

Los docentes evaluados fueron aquellos que impartieron las unidades de aprendizaje del semestre anterior al que cursaban los alumnos en el momento de ser encuestados, por lo que se evaluó el desempeño docente referente al período agosto-diciembre (2015), donde la generación que cursaba el segundo semestre respondió con base al el desempeño docente del primer semestre y la generación que cursaba el cuarto semestre, opinó sobre la docencia recibida en el tercer semestre. Esto indica que la recolección de datos fue al inicio del semestre enero-junio (2016).

2.4 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

En este proyecto se contó con el apoyo de la subdirección de posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, interesada en iniciar una línea de investigación pedagógica para perfeccionar los procesos de formación con una expresión en la elevación de la calidad de la docencia y la firme intención de mantener sus programas educativos en el Padrón Nacional de Posgrados de calidad del CONACYT.

Para materializar esta vocación de combinar lo cualitativo y lo cuantitativo en el presente estudio se aplicaron métodos de encuesta y de grupos focales (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011). Para los efectos de nuestra investigación entendemos al grupo focal en la amplia denominación que incluye tormentas de ideas, técnica PNI, composiciones y vivencias del proceso de formación, entre otras, es decir donde se produzca la reunión de varios actores para analizar problemas comunes.

Con base al diseño mixto de investigación seleccionado se emplearon especialmente métodos y técnicas de carácter cerrado y abierto, que a continuación enumeramos:

- Encuestas
- Observación o revisión documental
- Grupo focal en variantes de:
 - Técnica PNI.
 - Composición.

2.4.1 Revisión documental.

Se desarrolló el método de revisión documental, empleando acciones para ofrecer un panorama preliminar sobre aspectos específicos del plan de estudios del programa de maestría en Actividad Física y Deporte, así mismo se analizó el modelo educativo de la UANL y el modelo académico de posgrado, con la finalidad de establecer un marco referencial de la investigación, expresado brevemente en el primer capítulo del presente documento.

Se revisaron los siguientes documentos:

- Documento de la evaluación plenaria emitido por el Conacyt, sobre el programa de Maestría en Actividad Física y Deporte. Se tomaron en cuenta las observaciones efectuadas en la revisión del año 2013 y 2014 en una que resultó no aprobada y en la siguiente que se aprobó la pertenencia de la maestría en el Padrón Nacional de posgrados de calidad (PNPC).
- Plan de estudio 2013

Aspectos revisados:

- Calidad de la justificación fundamentación del plan de estudio.
- Calidad del planteamiento del perfil de egreso.
- Relaciones entre el perfil de egreso y el mapa curricular
- Congruencia entre el plan de estudios y el mapa curricular del programa educativo de maestría con los lineamientos y ejes rectores del modelo educativo de la UANL.
- Productos terminales y formas de titulación.

Seguidamente explicamos con más pormenores los métodos y técnicas empleados en la investigación.

2.4.2 Grupos focales

Otro de los métodos empleados fue el grupo de discusión o grupo focal, el cual es una dinámica con un número pequeño de participantes, centrada en un tema focal y guiados por un moderador calificado para alcanzar niveles crecientes de comprensión y profundización en las cuestiones fundamentales del tema objeto de estudio.

Los grupos de discusión se realizan generalmente con grupos homogéneos en cuanto a determinadas variables relacionadas con él, nivel socioeconómico, edad, usuarios/ no usuarios de un producto o servicio, nivel educacional y/o conocimientos sobre el tema objeto de estudio.

Es importante que el facilitador establezca, las necesidades y valores de los participantes, que pueden facilitar o dificultar el desarrollo del tema, por ello es necesario incentivar el interés y la curiosidad y la motivación con relación a un objetivo, tema o experiencia.

La metodología de informantes claves es un método antropológico estándar, usado en las investigaciones sociales donde no importa tanto el tamaño de la muestra, sino la competencia de los sujetos y su reconocimiento social en el área de interés. El término informante clave se aplica a cualquier persona que pueda brindar información detallada respaldada con una amplia experiencia o conocimiento de un tema específico. Un informante clave es un individuo con conocimientos destrezas o experiencias únicos o especializados en una organización; se selecciona por que suelen tener el tiempo y espacio suficiente para ofrecer los datos de interés al investigador.

El problema del número y la representatividad como ya se ha apuntado, no es central en las metodologías cualitativas. Orozco (2010) realiza interesantes reflexiones al respecto, al explicar que una manera de arribar a conocimientos en la perspectiva cualitativa es mediante comparaciones para buscar lo distintivo, teniendo en cuenta el criterio de suficiencia comparativa para distinguir procesos, no tamaños, porque en

este caso y para esa epistemología no estadísticamente representativa, lo que precisa es distinguir procesos. No importa saber para cuantos, lo que importa saber es como es ese proceso.

Este es precisamente uno de los desafíos de la investigación cualitativa en que los criterios tradicionales no alcanzan para diferenciar entre casos aparentemente iguales y conseguir casos distintos. Más que hablar de sesgar, es apreciar la relevancia del conocimiento obtenido desde un enfoque más complejo del problema que se estudia, no limitado únicamente al reduccionismo de las variables.

La amplia utilización de los grupos focales en la investigación social de corte cualitativo y crítico se debe a la posibilidad de interacción que ofrecen la cual tiende a fomentar respuestas más ricas y estimula criterios novedosos y originales, también porque el moderador investigador puede observar el debate y obtener un conocimiento directo de las actitudes y percepciones del grupo, lo cual es muy importante en las etapas iniciales de la investigación y también tiene ventajas con respecto a los costos por ser una manera económica, rápida y eficiente de obtener datos de múltiples participantes (Onwuegbuzie, Dickinson, Leech y Zoran, 2011).

Para integrar el marco teórico referencial de la investigación, y los resultados presentados, se emplearon operaciones lógicas del pensamiento como análisis, síntesis, abstracción, generalización, inducción, deducción, necesarias para la revisión de diferentes fuentes bibliográficas vinculadas al objeto, así como para el trabajo de campo efectuado en la llamada perspectiva de los actores sociales que participan en el proceso de formación de la maestrías seleccionada en la Facultad de Organización Deportiva.

Composición.

Esta técnica consiste en la redacción desde la perspectiva de los actores sobre algún tema en específico, donde el investigador proporciona una frase, a partir de la cual se construye un texto. La frase inductora fue específica para cada semestre.

- Frase inductora “Expectativas de formación” (alumnos de 2do. Semestre).

- Frase inductora “Expectativas de la formación cubiertas por el programa” (alumnos de 4to. Semestre).

Para González-Rey (2007) los instrumentos escritos son de mucha utilidad en la investigación social de corte cualitativo, ya que significan la posibilidad de colocar de forma rápida y sencilla al sujeto ante inductores diferentes, incluso, en un mismo instrumento, lo que producirá sentidos subjetivos diferentes favorecedores de la amplitud y complejidad de estas expresiones. Así el autor asume que uno de los objetivos de los instrumentos escritos es facilitar expresiones del sujeto complementarias entre sí, de modo tal que faciliten el proceso de construcción de los significados y configuraciones de los actores.

Estas técnicas son no estandarizadas, y constituyen variantes del método de observación porque finalmente para que los sujetos escriban sobre sus expectativas y el cumplimiento de estas, deben autoobservar los procesos educativos en los que se encuentran inmersos. Este tipo de técnicas es utilizado por diferentes autores para enfrentamientos cualitativos al objeto de estudio (Alfonso 2011, 2013; González, 1996, 2007).

Como son técnicas abiertas, el sujeto se expresa libremente y ofrece una información desprejuiciada. El único requisito es que conozcan el sentido básico de una composición, lo cual es algo que también los investigadores pueden recordar insistiendo por transferencia y asociación que es un ejercicio similar a cuando de niños escribíamos composiciones con los temas que ofrecía la maestra: “Mis vacaciones”, “Mis padres”.

Técnica PNI.

Esta técnica aborda aspectos positivos, negativos e interesantes (PNI) del proceso de formación, en la cual se puede participar si el actor es competente para emitir la información, habiendo participado sistemáticamente en un tiempo adecuado durante la ruta de formación, tal y como se explicó en los criterios de inclusión.

El PNI, es una variante de tormenta de ideas, técnica clásica que se utilizó en sus inicios en los grupos gerenciales para identificar y analizar colectivamente los problemas de las organizaciones. Es una técnica muy útil en la investigación

pedagógica para considerar la llamada perspectiva de los actores (Carnota, 1990 y 2005).

Centralmente consiste en que un grupo de personas, organizadas por el investigador, emite libre y creativamente sus puntos de vista sobre algún asunto o pregunta específica, para generar un conjunto de formulaciones que en una segunda parte de la reunión se analizan con todo cuidado.

Las especificaciones para aplicar este tipo de técnicas son sencillas, el material requerido puede ser hojas de rotafolio para captar las ideas en presencia de los participantes y un coordinador o moderador. La operatoria seguida fue la conducción por el autor de la tesis y la directora para mediar en la construcción conjunta de los marcos de referencia de los participantes, es por ello que desde una nueva visión epistemológica en torno a lo cualitativo, se asume que este tipo de aplicaciones ya trasciende la acción meramente diagnóstica y representa una intervención en el marco referencial de los actores (Guardián, 2007; Osorio, 2012).

2.4.3 Encuesta.

Se trabajó con el método de opinión, seleccionándose la encuesta como técnica de recolección de datos, por la generalizada aplicación de este recurso en las investigaciones de corte cuantitativo.

Debido a que se estudió la pertinencia social en tres dimensiones y desde tres fuentes distintas, se aplicaron diversos instrumentos en forma de encuesta, los cuales se describen seguidamente:

El cuestionario sobre satisfacción con la formación recibida (Anexo 1).

Se aplicó a los alumnos cursantes de la maestría en Actividad física y deporte, el cual está enfocado a valorar la calidad de la formación que reciben, a partir de explorar aspectos socio demográficos para caracterizar a la población que asiste a la maestría, aspectos generales de la dedicación y motivación por el programa y fundamentalmente, las apreciaciones de los alumnos sobre el proceso de formación del cual participan en el programa de maestría.

El instrumento se compone de 18 preguntas que interrogan sobre diversos aspectos del proceso de formación en el posgrado, para explorar lo que ocurre a juicio de los participantes en el currículo real, siempre se evita aludir a los verdaderos propósitos

de la investigación para que no penetren variables ajenas que contaminen la información recopilada. El instrumento combina, preguntas cerradas y abiertas, con predominio de las preguntas cerradas.

Las preguntas de la 1 a la 8, son socio demográficas, mientras que las preguntas cerradas están comprendidas de la 10 a la 16 y la 18, la número 9 y 17 son de carácter abierto. Estas preguntas son consideradas esenciales, es decir las que aportan los datos principales para el estudio.

La validación de este instrumento se efectuó por análisis de contenido buscando la consistencia lógica y semántica de los enunciados, perfeccionados en sucesivas aplicaciones en la Universidad Autónoma de Chihuahua (Alfonso et al., 2014; Álvarez, 2013; Damiani 1997 y 2004).

Cuestionario sobre seguimiento de egresados (Anexo 2).

Se seleccionó el cuestionario diseñado por la UANL, para evaluar a los graduados de todos los programas académicos de educación superior, proceso en que participaron representantes de cada una de las facultades que integran esta institución educativa. Para la utilización del cuestionario elaborado por la UANL y su integración a nuestro estudio, se le efectuaron ajustes necesarios a la versión original, con la finalidad de adaptarlo al nivel de posgrado y enfocarlo particularmente al área de la Cultura Física y a los procesos administrativos y académicos exclusivos del programa de maestría en Actividad Física y Deporte de la FOD. Los ajustes radicaron principalmente en la selección de aquellos ítems que resultaban relevantes para nuestro estudio, así como en el control semántico de los mismos.

El cuestionario propuesto por la UANL, está integrado por 35 ítems con preguntas cerradas y dicotómicas, distribuidas en seis secciones como se describe a continuación:

Sección I. Datos generales (1-4)

Sección II. Situación laboral (5-22).

Sección III. Educación continua y actualización (23-25).

Sección IV. Opinión sobre la organización académica y el desempeño organizacional (26-27).

Sección V. Evaluación de la formación profesional (28-31).

Sección VI. Recomendaciones para mejorar el proceso de formación (32-35).

La versión resultante de los ajustes efectuados, explora principalmente cuatro dimensiones:

- Formación académica y profesional de los egresados.
- Satisfacción con la formación recibida.
- Trayectoria y situación laboral
- Relación del programa educativo con el sector productivo y la sociedad.

El instrumento fue estructurado en cinco apartados en los cuales se encuentran distribuidos los ítems de la siguiente manera y que responden a las cuatro dimensiones mencionadas:

Primer apartado. Datos generales del egresado.

Segundo apartado. Formación académica (del ítem 1 al 7).

Tercer apartado. Satisfacción con la formación recibida (del ítem 8 al 18).

Cuarto apartado. Trayectoria y situación laboral (del ítem 19 al 25),

Quinto apartado. Responde al factor socioeconómico (del ítem 26 al 28).

Encuesta para empleadores (Anexo 3).

Este instrumento es utilizado en la UANL durante los foros de opinión de empleadores que se realizan cada dos años en las diversas facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, para conocer la perspectiva que se tiene de sus egresados en el medio laboral. El instrumento ha sido utilizado también por Álvarez (2013), en su trabajo de investigación para obtener el grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, con un tema de estudio correspondiente al diseño curricular de una maestría en la UACH.

El instrumento ha sido ajustado para efectos y finalidades específicas de esta investigación, eliminándose algunos ítems irrelevantes y agregándose otros que ofrecen datos importantes al tema de estudio. La estructura final es de una pregunta filtro y cuatro secciones de datos que a continuación se mencionan:

Sección I. Datos generales de la organización (integrada por seis ítems).

Sección II (del ítem 1 al 20).

Sección III (del ítem 21 al 28).

Sección IV. Sugerencias y comentarios (del ítem 29, 30 y 31 de carácter abierto).

La versión modificada del instrumento cuenta con una aplicación piloto en una muestra similar de empleadores a la que se consideró para el estudio, esta muestra piloto también fue seleccionada mediante la técnica del informante clave, en la que se encuestaron a coordinadores de las diferentes áreas de la Cultura Física, así como a responsables directos de los empleados egresados de la Facultad de Organización Deportiva.

Encuesta sobre el desempeño docente (Anexo 4).

Para abordar esta dimensión se diseñó y aplicó una encuesta a los alumnos cursantes para evaluar el desempeño docente, así como aspectos relacionados con la formación recibida en la maestría de actividad física y deporte.

Se consideró la participación de los alumnos que se encuentran en el segundo semestre de la maestría y alumnos que cursan su última etapa de formación (Cuarto semestre). A partir del tercer semestre la formación adquiere un carácter especializado, en consonancia las unidades de aprendizaje ofertadas son de acuerdo a las cuatro orientaciones terminales. Con base en esta característica curricular del programa de maestría, es que se presentan en el capítulo posterior los resultados del desempeño docente.

El instrumento diseñado fue sometido a un proceso de validación que se desarrolló en tres etapas:

- 1) Diseño y construcción de la encuesta por parte de los responsables de la investigación.
- 2) Valoración del instrumento para evaluar su contenido y comprensión por el método de expertos.
- 3) Ajuste al cuestionario, acorde a la valoración de los expertos y finalmente se aplicó a un grupo de alumnos de posgrado, distintos a los de la muestra de estudio, para confirmar la validez del mismo y realizar nuevos controles semánticos.

A continuación ofrecemos una descripción más pormenorizada de las etapas.

Etapa 1. Diseño y construcción del instrumento. Para determinar las dimensiones e ítems de la escala, se revisaron varios instrumentos empleados para evaluar el desempeño docente. Se tomaron en cuenta con mayor relieve los que se enfocan en la educación superior y que presentan un grado de validez aceptable para medir la variable en cuestión. El principal referente fue el Cuestionario de Opinión del Estudiante sobre la Docencia (COED), propuesto por Mazón, Martínez, J., y Martínez G. (2009) y la escala de conductas evaluables sobre la docencia (Loredo, Sánchez y Romero, 2012), la cual forma parte de una investigación realizada por la Universidad Iberoamericana titulada “Modelo Integral de la Evaluación de la Práctica Docente para el Posgrado de la Universidad Iberoamericana. Este instrumento fue diseñado especialmente para evaluar el desempeño docente en el posgrado de la Universidad Iberoamericana.

Etapa 2. Aplicación de la primera versión del instrumento. Se entregó el cuestionario diseñado a seis jueces expertos para valorar su contenido, a ello se les otorgó una guía de evaluación para que retroalimentara y propusieran mejoras a la escala original en torno a diversos aspectos como la redacción del instrumento, las dimensiones seleccionadas, la escala de evaluación de los ítems y la estructura del instrumento.

Etapa 3. Ajuste y aplicación de la escala en su versión final.

En esta etapa se atendió la valoración de los expertos para ajustar la escala y posteriormente se aplicó el cuestionario a la muestra seleccionada.

Para la aplicación de la escala se reunió a un grupo de alumnos de posgrado, se les entregó el instrumento de manera física y se respondió en presencia del investigador responsable, esto para garantizar el llenado total y correcto del instrumento, así mismo para clarificar posibles dudas y efectuar el control semántico de los ítems.

Análisis de datos del proceso de validación del instrumento sobre desempeño docente:

El análisis de los datos se realizó mediante el paquete estadístico SPSS. V. 22. La validez de contenido y comprensión se obtuvo mediante estadísticos descriptivos obtenidos a partir de la consulta a expertos.

Para determinar la consistencia interna del instrumento se obtuvo la fiabilidad total de la escala, mediante el coeficiente α de Cronbach.

La validez de constructo se determinó mediante el análisis factorial y se contrastaron las dimensiones originalmente seleccionadas con las arrojadas en el análisis, así como también para determinar la ubicación estadística de los ítems en cada dimensión. El análisis de componentes principales se efectuó con el método de extracción, y se aplicó una rotación Promax con normalización Kaiser.

En razón del análisis factorial que demostró la relación entre todos los ítems de la escala y su agrupación en una sola dimensión, se optó por realizar un análisis individualizado de las dimensiones, para tal efecto se realizaron análisis de fiabilidad para obtener el Alpha de cronbach de cada dimensión. Se aplicó la prueba de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Elkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. También se sometieron las dimensiones a la correlación de Pearson y niveles de significancia.

Con la finalidad de garantizar la fiabilidad del instrumento, fue sometido a los análisis de variabilidad y generalizabilidad, corriendo los datos con modelos de dos, tres y cuatro facetas con sus respectivas simulaciones. Estos análisis se efectuaron con el programa SAGTv1.0 (Hernández-Mendo, Blanco-Villaseñor, Pastrana, Morales-Sánchez, Ramos-Pérez, 2016), con lo cual se determinó que el modelo presenta consistencia en diversas facetas, además presenta una distribución normal, lineal y homocedeástica, mostrando una estructura fiable y generalizable en casi todos los casos de las facetas.

También se realizó un análisis factorial mixto con el programa FACTOR.10.4.01 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2016). Con el que se obtuvieron los factores de la escala, se realizó la prueba de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Elkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Se determinó el índice de error (RMSEA) y los valores de ajustes de bondad (NNFI, CFI, GFI, AGFI). También se determinaron los índices para cada factor, se obtuvo el índice H y se correlacionaron los factores entre sí.

Un criterio importante en el planteamiento de nuestro instrumento es que en todo momento se diseñó, considerando los ejes rectores del modelo educativo de la UANL

con especial énfasis en una formación basada en competencias, de tal manera que se pudiera ofrecer respuesta al contexto específico de aplicación, lo que garantiza que sea una escala pertinente a la población de estudio.

2.5 Procesamiento de datos y criterios de validez del estudio

El procesamiento de los datos se realizó también combinando procederes cuantitativos y cualitativos en una visión integral y compleja, tal y como corresponde a la posición epistemológica adoptada.

Para las encuestas de satisfacción con la formación recibida en alumnos cursantes, el cuestionario aplicado a los egresados y el instrumento que evaluó la perspectiva de los empleadores, se construyeron principalmente tablas de distribución de frecuencias, a partir del paquete estadístico SPSS, V.22. Mediante este software, también se obtuvieron los coeficientes de correlación de Spearman y se presentan los resultados estadísticos según la dimensión y la fuente estudiada, mostrando en tablas la asociación entre grupos de variables que integran los diversos aspectos que tributan a la pertinencia social.

El SPSS, fue utilizado para analizar y validar los datos obtenidos con la escala del desempeño docente, para ello se analizó la consistencia interna del instrumento, determinando la fiabilidad total de la escala, mediante el coeficiente α de Cronbach. Se realizó el análisis factorial correspondiente para la validez de constructo y el análisis de componentes principales se efectuó con el método de extracción, y se aplicó una rotación Promax con normalización Kaiser. Se aplicó la prueba de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Elkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett.

De los datos del desempeño docente se obtuvieron estadísticos descriptivos principalmente la media, los valores de asimetría y de curtosis, también se realizaron con ellos análisis de variabilidad y generalizabilidad, corriendo los datos con modelos de dos, tres y cuatro facetas con sus respectivas simulaciones. Estos análisis se efectuaron con el programa SAGTv1.0 (Hernández-Mendo, Blanco-Villaseñor, Pastrana, Morales-Sánchez, Ramos-Pérez, 2016), con lo cual se determinó que el

modelo presenta consistencia en diversas facetas, además presenta una distribución normal, lineal y homocedeástica, mostrando una estructura fiable y generalizable en casi todos los casos de las facetas.

También se realizó un análisis factorial mixto con el programa FACTOR.10.4.01 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2016). Con el que se obtuvieron los factores de la escala, se realizó la prueba de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Elkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. Se determinó el índice de error (RMSEA) y los valores de ajustes de bondad (NNFI, CFI, GFI, AGFI). También se determinaron los índices para cada factor, se obtuvo el índice H y se correlacionaron los factores entre sí.

Para el procesamiento de los datos obtenidos con la técnica PNI, se utilizó el software Atlas.ti7.5.4. (Scientific Software Development GmbH, 2017). Entre las bondades del software Atlas.ti se encuentran el almacenar, administrar y operar diversos datos cualitativos de forma eficiente y pertinente, aunque también se pueden procesar y administrar de forma cuantitativa los datos, al disponer de herramientas muy útiles para presentar los resultados y favorecer la interpretación de los mismos (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015). En el caso de este estudio se presentan tablas que muestran las frecuencias de citas y códigos. Por la parte cualitativa del software se obtuvieron las redes semánticas de cada familia de análisis.

El Atlas.ti permite trabajar los datos desde la forma deductiva como la inductiva, en el caso específico de este estudio como la ha sido en las diversas técnicas cualitativas, se procedió inductivamente, donde el papel fundamental corresponde al investigador, ya que es él quien codifica, construye las categorías de análisis y clasifica las ideas textuales aportadas por los actores en las diversas categorías de análisis. Se sigue la misma lógica empleada en el análisis de contenido que esta descrita en párrafos subsecuentes, pero esta se lleva a cabo desde la forma de accionar del software, permitiendo potenciar el uso de los datos, principalmente en las secuencias de codificación, análisis e interpretación y la presentación del informe, que corresponden acciones generales del análisis de contenido (Cabero, 2008; García, 2015; Lucas y Noboa, 2013; Piñuel, 2002).

En la lógica que opera el software, las categorías de análisis son llamadas familias de códigos y se identifican con una etiqueta de color amarillo que adopta la figura de un rombo enmarcado con un color amarillo más fuerte; el código constituye una reducción de la idea textual del actor y se representa de igual manera con un rombo de color amarillo, con la variante que este no se encuentra enmarcado.

El procesador también permite crear súper códigos, que representan nociones de mayor jerarquía en su significado y permiten agrupar en ellos uno o más códigos. En el caso de nuestros resultados el súper código es utilizado en las redes semánticas para representar las familias de análisis, y se identifica con la misma etiqueta que corresponde al código, sólo que su color es rojo.

La idea textual o palabra de los actores es denominada en Atlas.ti como “cita”, estas se pueden obtener directamente del software como un documento de texto que las arroja en forma de listados. Al trabajar con las redes semánticas, las citas se visualizan gráficamente en recuadros que característicamente tienen un fondo de tonalidad gris y en la parte superior al margen izquierdo se encuentra entre corchetes el número de identificación y clasificación de las citas. El primer número indica el documento primario en que se localiza la cita y seguido de los dos puntos corresponde a la posición numérica que ocupa la cita en el documento primario. Al mismo nivel que el número de identificación (Id), se muestra el título corto de la cita y debajo de ello el corpus textual completo de la cita, tal como lo expresa el actor en el documento primario.

Para la composición y las preguntas abiertas de la encuesta se utilizó el análisis de contenido. El proceder para las técnicas abiertas se reconoce en teoría, que es esencialmente inductivo, es decir se transita de los datos a la teoría y es el investigador quien construye las categorías de análisis, mientras que para las cerradas es a la inversa: de la teoría a los datos.

Bogdan y Bilen (1982) cit. por Alfonso (2011), dan la recomendación para este tipo de análisis de contenido de no aproximarse con profundidad a la literatura más especializada a fin de no bloquear o imponer formas de percibir los datos, por ello se

trata siempre de no trabajar con esquemas conceptuales preformados en otros contextos y por otros autores.

Martínez (2006) expresa que aunque algunos autores afirman que en teoría, es posible estandarizar las interpretaciones, por ejemplo, mediante la fijación de un esquema de codificación de conductas observadas y un marco de referencia conceptual para su interpretación, en los cuales se entretujan los observadores y calificadores de conductas, el procedimiento no garantiza lo que promete.

El fenomenólogo observa que tanto el esquema codificador como el marco interpretativo se han adoptado en forma arbitraria, que se podían haber elegido otros sistemas de significado muy diferentes, y cree que el marco de referencia más importante para comprender la conducta de los sujetos sea el de éstos, y no el del investigador. Para lograr tal visión, el fenomenólogo aconseja la puesta en práctica de la famosa reducción fenomenológica (epojé), que consiste en poner entre paréntesis (suspender temporalmente) las teorías, hipótesis, ideas e intereses que pueda tener el investigador, para poder ver las cosas desde el punto de vista de los sujetos estudiados. (Martínez, 2008, p. 59).

Para Alfonso (2011) resulta paradójico que muchos autores enfoquen el análisis de contenido solo como una técnica cuantitativa, cuando lo verdaderamente rico es esta posibilidad de hacer inferencias de las categorías desde la propia perspectiva de los actores. Así para Cabero (2008) la propia denominación de análisis de "contenido", implica la suposición de que el contenido está encerrado, guardado u oculto en un continente entendido este como un documento físico, el texto registrado, y que analizando ese continente se puede develar su significado y sentido, es decir su contenido, de modo que un nuevo acercamiento interpretativo, tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, o sea, un nuevo conocimiento a través de su penetración intelectual.

En cuanto al proceder del análisis de contenido se reconocen diversas secuencias de pasos y acciones generales del análisis de contenido (Cabero, 2008; García, 2015; Lucas y Noboa, 2013; Piñuel, 2002).

- Pre análisis
- Formación del sistema categorial
- Codificación
- Análisis e interpretación
- Presentación del informe

Discurriendo sobre el análisis de contenido Alfonso (2011) ha ido estableciendo una combinación cuantitativo-cualitativo con los siguientes pasos:

- Lectura total de todos los textos: sean composiciones, historias de vida apuntes de entrevista, ideas de un grupo focal, o preguntas abiertas de una encuesta.
- Lectura analítica para tener una primera imagen de las categorías de análisis.
- Selección de las categorías de análisis.
- Operaciones de conteo para apreciar la aparición de las categorías de análisis.
- Construcción de tablas de frecuencias.
- Interpretación de los resultados.

La fase hermenéutica representa el trabajo de lectura, análisis, interpretación y comprensión crítica y objetiva en concordancia con los propósitos de investigación; permite ampliar marcos de referencia sobre el estudio en particular y es donde se realiza un trabajo crítico que señala identidad; es también actividad de reflexión que permite una captación de sentido en los textos en diferentes contextos (Duarte, Zapata y Rentería, 2010; Castañeda, 2004).

El sentido de usar instrumentos diferentes para González Rey (2007) permite al sujeto descentrarse de un sistema de expresión, cualquiera que este sea y entrar en zonas alternativas de sentido subjetivo en relación a aquella que concentra su

atención en otro instrumento. El sujeto tiene posibilidades limitadas de expresarse pues no puede abarcar de forma universal toda su experiencia en una expresión concreta.

Como todo proceso de expresión representa una vía para la organización de sentidos subjetivos que necesariamente excluyen otras zonas de la experiencia. Es por esta característica subjetiva de la expresión humana que resulta importante facilitar mediante la triangulación por los métodos y por las fuentes la validez de los datos.

En la actualidad se reconoce que el análisis de Contenido puede tener tanto un objetivo descriptivo como inferencial, y puede utilizarse tanto técnicas de Análisis cuantitativo como técnicas de Análisis cualitativo; también hay acuerdo en que el Análisis no está limitado *al contenido manifiesto de los mensajes*, sino que puede extenderse a su *contenido latente*, y en que los análisis de contenido realizados deben someterse, como todo análisis, a pruebas de validez y de confiabilidad. (González-Rey, 2007; Alfonso 2011, Guardián 2007).

En el caso de nuestro trabajo efectuamos ambos tipos de análisis de contenido y en general se empleó lo que se denomina Análisis de comparación constante, también conocido como método de comparación constante, con tres etapas esenciales:

- Codificación abierta, los datos son fragmentados en pequeñas unidades, el investigador le asigna un descriptor o código.
- Codificación axial, estos códigos son agrupados en categorías.
- Codificación selectiva, el investigador desarrolla una o más temáticas que expresan el contenido de cada uno de los grupos.

Se realizó el análisis de los datos mediante procedimientos que garantizaran su validez, por lo que se efectuaron las siguientes acciones:

- Contrastación de los datos obtenidos, con el aporte de estudios previos en el campo de investigación en el caso en que fuera posible.

- Valoración interpretativa fenomenológica de los hallazgos de acuerdo al contexto aportado por FOD cuando no se encontraron estudios previos para establecer comparaciones.
- Triangulación por el método y por la fuente de obtención de datos resultados del método descriptivo y del fenomenológico, informantes y fuentes de recolección de datos.

Se efectuaron procesos de triangulación por la fuente y por el método a fin de procurar la autenticidad de los datos recopilados para el control de las llamadas variables ajenas de aprensión evaluativa, tendencia al prestigio y efecto de escenario que suelen introducirse en los procesos de investigación de corte social (Academia de Ciencias de la URSS,1988).

La triangulación es valiosa para determinar mejores aproximaciones al objeto de estudio, sobre todo desde la combinación metodológica, usando preguntas abiertas y cerradas en encuestas, PNI, grupos focales y composiciones.

Para controlar la calidad del dato además de la triangulación ya apuntada por los métodos y por las fuentes, se utilizó la triangulación por observadores en el análisis de los datos obtenidos mediante las preguntas abiertas, la composición y el PNI. En primera instancia los investigadores llevaron a cabo el análisis de contenido en sus diversas etapas de forma individual y desprejuiciada uno del otro, posterior a ello se analizaron de conjunto las coincidencias entre los dos observadores, con respecto a la codificación de los textos y la conformación de categorías o familias de análisis.

En un tercer momento se llevaron a cabo los acuerdos y toma de decisiones finales con respecto a sostener, modificar, eliminar, agregar o agrupar categorías o familias de análisis.

Una vez codificados los textos y definidas consensuadamente las categorías o familias de análisis, se procedió de manera conjunta entre los observadores a la clasificación de los códigos en las categorías y familias de análisis. En el caso específico de la técnica PNI, este proceso fue realizado con el software Atlas.ti.

El procesamiento y análisis de datos se efectuó combinando procedimientos deductivos e inductivos y procurando ofrecer una imagen integral del proceso de formación

desde diversas perspectivas: las aportadas por fuentes documentales: Plan de estudio, modelo educativo de la UANL y las aportaciones de alumnos y empleadores en torno al proceso de formación de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

Capítulo 3. Resultados y discusión

En el presente capítulo ofrecemos, los principales resultados obtenidos en torno a la pertinencia social de la maestría en Actividad Física y Deporte. Como una manera de concretar el diseño mixto de investigación que orientó la conducta investigativa para la colección de los datos, presentamos por separado los resultados correspondientes a métodos, técnicas e instrumentos cerrados de carácter estandarizado, como encuesta a alumnos cursantes de la maestría y empleadores y los relacionados con métodos abiertos, no estandarizados como: observación sistémica en forma de composición, lista de verificación y revisión documental. En este mismo orden serán presentados los resultados.

3.1 Dimensión satisfacción con la formación recibida

3.1.1 Encuesta a alumnos cursantes.

Tabla 1

¿Qué lugar ocupó la UANL al momento de seleccionar el posgrado que cursas actualmente?

Lugar	Frecuencia	Porcentaje
1er. Lugar	29	80.6
2do. Lugar	5	13.9
3er. Lugar	2	5.6
Total	36	100.0

Es relevante que el 81 % de los alumnos considere en primera opción seleccionar esta maestría, lo cual expresa un alto nivel de interés por realizar estos estudios (ver tabla 1).

Tabla 2

¿En qué porcentaje la maestría cubre o ha cubierto tus necesidades y expectativas de formación profesional?

% Alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
_ 25%	2	5.6

50%	8	22.2
75%	19	52.8
100%	7	19.4
Total	36	100.0

Sólo el 19 % de los alumnos considera que la maestría ha cubierto al 100% sus expectativas, sin embargo es un resultado satisfactorio porque el 53 % de los alumnos encuestados afirma que las expectativas han sido cubiertas (ver tabla 2).

Tabla 3

¿Consideras necesario cursar un doctorado en el área de las Ciencias de la Cultura Física?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Medianamente necesario	3	8.3
Necesario	11	30.6
Muy necesario	9	25.0
Totalmente necesario	13	36.1
Total	36	100.0

Los resultados de la tabla 3, expresan de modo indirecto la aceptación de la maestría que cursan, puesto que la mayoría de los sujetos considera necesario continuar estudios en un doctorado. Esta apreciación se afianza si consideramos los resultados mostrados en la tabla 5, donde la mayoría de los sujetos concuerdan en que no necesitan cursar otra maestría antes de ingresar a un doctorado, lo cual indica la satisfacción con la formación recibida.

Tabla 4

¿En qué medida consideras contar con habilidades y conocimientos en el área de investigación?

% alcanzado	Frecuencia	Porcentaje
25%	2	5.6

50%	14	38.9
75	10	27.8
100%	10	27.8
Total	36	100.0

El resultado de esta pregunta, resulta interesante aun cuando se trata de una maestría profesionalizante, porque la mayoría de los participantes considera que posee las competencias necesarias para la investigación, lo cual es expresión de una ganancia en la formación ofrecida por la Facultad de Organización Deportiva, en total congruencia con la necesidad de concebir y tratar a la investigación como una de las funciones sustantivas de la universidad (ver tabla 4).

Tabla 5

¿Antes de matricular un doctorado consideras necesario cursar otra maestría en el ámbito de la Cultura Física?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Nada necesario	4	11.1
Medianamente necesario	16	44.4
Necesario	12	33.3
Muy necesario	2	5.6
Totalmente necesario	2	5.6
Total	36	100.0

Tabla 6

Aspectos con mayor oportunidad de mejora, relacionados al proceso de formación

Aspectos	% de las categorías			
	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Desempeño docente.	11,1	55,6	33,3	0,0
Relación Teoría- Práctica.	25,0	33,3	36,1	5,6
Flexibilidad curricular.	16,7	52,8	25,0	5,6

Evaluación de los aprendizajes.	13,9	55,6	27,8	2,8
Tratamiento del enfoque por competencias.	19,4	52,8	25,0	2,8
Relaciones interpersonales y estilos de comunicación con el personal académico.	33,3	36,1	27,8	2,8

Nota: Los aspectos en negrita corresponden a los indicadores con mayor porcentaje en las categorías de regular y mal.

De modo general es satisfactoria la percepción de los alumnos en torno al proceso de formación que reciben, porque es mayoritaria la selección de indicadores en categorías de excelente y bueno, sin embargo es preciso atender que existen indicadores como el de desempeño docente, relación teoría-práctica, flexibilidad curricular, evaluación de los aprendizajes y el de relaciones interpersonales y estilos de comunicación en que los alumnos no se muestran tan satisfechos, porque en más del 30 % ha habido calificaciones de regular y mal, lo cual los presenta como área que deben fortalecerse (ver tabla 6).

Tabla 7
Aspectos mejor evaluados con relación al proceso de formación

Aspectos	% de las categorías			
	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Mejoramiento profesional	33,3	44,4	22,2	0,0
Mejoramiento humano	25,0	55,6	19,4	0,0
Pertinencia social	27,8	50,0	16,7	5,6
Ubicación de las materias en el mapa curricular	25,0	61,1	11,1	2,8
Relaciones de las materias con las líneas de generación y aplicación del conocimiento	25,0	58,3	16,7	0,0

Los aspectos mencionados en la tabla 7, fueron los mejores ponderados entre las categorías de excelente y bueno, a diferencias de los de la tabla 6, que recibieron opiniones de regular y mal en más del 30% de las apreciaciones.

Tabla 8
¿Cómo considera qué es la pertinencia social de la maestría que cursa?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Insuficiente	1	2.8
Medianamente suficiente	6	16.7
Suficiente	20	55.6
Totalmente suficiente	9	25.0
Total	36	100.0

El 80 % de los alumnos encuestados consideran pertinente la formación que reciben en la maestría, ubicando la pertinencia mayoritariamente en categorías de suficiente y totalmente suficiente (ver tabla 8).

Resultados de la pregunta abierta de la encuesta (ítem 17), que explora las áreas de mejora del programa de maestría.

Al explorar los resultados de la pregunta abierta y según las declaraciones de los actores, las áreas de mejora en la maestría de Actividad Física y Deporte de la FOD, se mueven en torno a aspectos relacionados al desempeño docente, aspectos administrativos, de infraestructura y de horarios, así como también hacen referencia a la relación teoría-práctica, el diseño curricular, las relaciones interpersonales y estilos de comunicación, y algunas pocas menciones aluden a la investigación.

Aunque la mayoría de las ideas se relacionan con los aspectos administrativos, de infraestructura y de horarios, nos parece interesante destacar algunas alusiones al desempeño docente, que si bien en las pregunta cerrada de la tabla 6, donde se evaluaron algunos indicadores del proceso de formación, el desempeño docente fue evaluado como regular por un 33,3 %. En el caso de la pregunta abierta, el desempeño docente es mencionado como la segunda área de mejora en la maestría de Actividad Física y Deporte, algunas de las ideas mencionadas por los actores, se enlistan a continuación de manera textual:

- Como se imparte la clase.
- Calidad de impartición de la docencia.
- Docencia- mayor exigencia y capacitación a los maestros.
- Docencia-mejora en la impartición de las clases.

- Mejorar el contenido de las materias impartidas en el primer semestre.
- Materias más didácticas.
- Conocimiento del tema y enfoque en cada orientación.
- La aplicación del modelo por competencias, requiere que los docentes conozcan a profundidad la forma apropiada de aplicarlo, porque de lo contrario puede correrse el riesgo de un falso aprendizaje y esfuerzo.
- Entregar el programa analítico al inicio de clase y no dar clase a como cada quiera.

De las 65 ideas manifestadas, 13 aludieron a la relación teoría-práctica como otra área de mejora en la maestría de Actividad Física y Deporte. Este mismo indicador fue el que recibió mayormente evaluaciones de regular a malo en la tabla 6, mostrando así la relación teoría-práctica como uno de los principales aspectos aludidos por los alumnos en sus respuestas, tanto en las preguntas cerradas como en las de carácter abierto. Al respecto de estas últimas se presentan algunas de las ideas enunciadas por los estudiantes, sobre todo aquellos que especifican más en el tipo de relación teoría práctica al que aspiran.

- Aplicación más práctica en las unidades de aprendizaje del programa académico.
- Mayor práctica.
- Práctica real y con Feedback de los cursos.
- Que sea más práctica que teoría.
- Prácticas en base a la teoría.
- La pertinencia social.
- Relación practico-teórico en las materias que lo ameritan.
- Motivar y ayudar a conseguir congresos y las conferencias específicas al área que estudiamos. Para de esta manera complementar el conocimiento.
- Contar con más práctica en el área de acentuaciones de las materias.
- Mayor tiempo para prácticas a lo largo de la maestría y que no todas las materias sean completamente teóricas

Aunque en menor número de apariciones, el diseño curricular, las relaciones interpersonales y los estilos de comunicación, son aspectos que los alumnos

conciben como áreas de mejora, tanto en las preguntas cerradas de la tabla 6, como en la pregunta abierta del cuestionario, esto se puede apreciar en las ideas enunciadas.

Con relación al diseño curricular por ejemplo algunas de las ideas son las siguientes:

- “Más materias enfocadas a la orientación”.
- “Materias mixtas en línea y presencial”.
- Poner énfasis en los medios tecnológicos para pruebas físicas (enseñar a usarlos).
- Materias tronco común.
- Desarrollar programas de las materias.
- Adelantar el período de especialización.
- Que toda la maestría fuera separada por orientaciones, quitar las materias de tronco común.
- Que cada orientación tenga la posibilidad de elegir el 100% de sus materias a cursar para desde el comienzo aprenda lo que se busca del área.

Sobre las relaciones interpersonales y estilos de comunicación, las ideas se plantean textualmente del modo que presentamos a continuación:

- Mayor comunicación con los maestros.
- Comunicación con el personal académico.
- Administración-comunicación entre rectoría.
- Mayor comprensión con las personas que trabajan y cursan la maestría.
- Comunicación entre alumnos y administración.
- Más comunicación o interacción entre el alumno y el maestro.

Al respecto de la investigación como una de las funciones sustantivas de la universidad, en la tabla 4, los actores manifiestan en su mayoría contar con habilidades investigativas en un 75 %, no obstante, en la pregunta abierta, dos ideas aludieron a ella como un área de mejora.

Considerando el enfoque mixto que se plantea en el trabajo, trasladamos los matices cualitativos arrojados por el análisis de contenido, en una tabla de frecuencias que representa el número de ideas por cada categoría de análisis encontrada.

Tabla 9
Áreas de mejora para la Maestría en Actividad Física y Deporte

Categorías Inferidas	Frecuencia	Porcentaje
Aspectos administrativos, infraestructura y de horarios	19	29,2
Desempeño docente	14	21,5
Relación teoría-práctica	13	20,0
Diseño curricular	10	15,3
Relaciones interpersonales y estilos de comunicación	7	10,7
Investigación	2	3,0
Total	65	100

Como ya se ha mencionado el carácter mixto de esta investigación, el proceder cuantitativo y cualitativo en el análisis de los datos de esta dimensión de pertinencia, relacionada a la satisfacción de los alumnos cursantes con la formación recibida, nos ha arrojado en ambas formas de análisis, resultados que apuntan con mayor fuerza, hacia aspectos del desempeño docente, la relación teoría-práctica, el diseño curricular de la propio programa de estudios y aspectos de carácter administrativo, de infraestructura y de horarios (ver tabla 9).

3.1.2 Encuesta a empleadores.

Se contó con la participación de 21 empleadores, pertenecientes al sector de servicios, los cuales dan atención a distintas áreas de la Cultura Física: Deporte, Actividad Física, Educación Física y recreación (Tabla 10), en estas vertientes es que vienen a impactar las orientaciones terminales de la maestría en Actividad Física y Deporte. Lo que opinaron los empleadores al respecto del desempeño de los egresados se muestra en las siguientes tablas.

Tabla 10
Áreas más demandadas por su organización o empresa

Áreas	Frecuencia	Porcentaje
Educación física	7	33.3
Alto rendimiento	9	42.9

Gestión deportiva	4	19.0
Actividad física y salud	1	4.8
Total	21	100.0

Tabla 11

La formación y los conocimientos brindados por la facultad a sus egresados permiten satisfacer los requerimientos de nuestra organización

Áreas	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	3	14.3
De acuerdo	15	71.4
Muy de acuerdo	3	14.3
Total	21	100.0

En su mayoría los empleadores se encuentran satisfechos con la formación y los conocimientos que los egresados recibieron en la maestría de Actividad Física y Deporte, sin embargo, resulta un foco de atención que tres de los empleadores no se muestran de acuerdo con la formación que recibieron los participantes durante la maestría (ver tabla 11).

Tabla 12

El perfil del egresado es adecuado para enfrentar los requerimientos de su entidad o empresa

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	3	14.3
De acuerdo	13	61.9
Muy de acuerdo	5	23.8
Total	21	100.0

En estrecha relación con la satisfacción de la formación y los conocimientos de los alumnos, los empleadores, encuentran mayormente adecuado el perfil de egreso de los estudiantes, aunque nuevamente se repite el patrón de tres empleadores en desacuerdo (ver tabla 12).

Tabla 13

Las líneas de generación del conocimiento le parecen adecuadas

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	3	14.3
En desacuerdo	4	19.0
De acuerdo	12	57.1
Muy de acuerdo	2	9.5
Total	21	100.0

Al respecto de las líneas de generación del conocimiento, 14 de los 21 empleadores expresan estar de acuerdo con estas, cuatro de ellos no las aprueban, mientras que tres empleadores no opinaron al respecto (ver tabla 13).

Tabla 14

¿Cómo aprecia la relación entre el perfil de egreso y las líneas de generación del conocimiento?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	3	14.3
Incongruente	2	9.5
Congruente	13	61.9
Muy congruente	3	14.3
Total	21	100.0

El 76 % de los empleadores encuestados, aprecian congruente el perfil de egreso con las líneas de generación del conocimiento, en consonancia con las tablas 11, 12 y 13, permanece la insatisfacción en algunos empleadores (ver tabla 14).

Tabla 15

Las competencias profesionales de los egresados son útiles y/o relevantes para el desempeño profesional en mi organización

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	3	14.3
De acuerdo	12	57.1
Muy de acuerdo	6	28.6
Total	21	100.0

Las buenas apreciaciones sobre el desempeño de los egresados continúan presentándose mayoritariamente en las categorías de acuerdo a muy de acuerdo, aunque de igual manera, tres de los empleadores sostienen estar en desacuerdo con que las competencias profesionales de los egresados son útiles para el desempeño de los graduados en las organizaciones en que laboran (ver tabla 15).

Tabla 16

Aplicación del conocimiento teórico a la práctica profesional

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	3	14.3
De acuerdo	13	61.9
Muy de acuerdo	5	23.8
Total	21	100.0

Tal y como ocurre en la evaluación de la formación por parte de los alumnos, la relación teoría-práctica desde la perspectiva de los empleadores, también se mantiene en su mayoría en opiniones favorables, pero al igual que los alumnos, hay algunos empleadores que expresan estar insatisfechos con la aplicación de la teoría en situaciones reales de la práctica profesional (ver tabla 16).

Tabla 17

Facilidad de expresión oral y escrita

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	4	19.0
De acuerdo	14	66.7
Muy de acuerdo	3	14.3
Total	21	100.0

Aunque un 81 % de los empleadores manifiesta que los alumnos tienen facilidad para expresarse oral y de manera escrita, llama la atención que cuatro empleadores no están de acuerdo con el desarrollo de este tipo de competencias comunicativas por parte de los alumnos de la maestría en Actividad Física y Deporte. Aunque no son cifras altas de desacuerdo, es preciso atender esta cuestión que atañe al

desarrollo de las competencias transversales y a la formación integral para lograr la pertinencia de la formación a la que se aspira actualmente en las instituciones de educación superior (ver tabla 17).

Tabla 18

Los egresados están en condiciones de emitir su propia opinión fundamentada en base al conocimiento recibido

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
De acuerdo	17	81.0
Muy de acuerdo	4	19.0
Total	21	100.0

Con relación al aspecto de hacerse partícipes los egresados en la comunicación de opiniones, los empleadores aprecian estar de acuerdo a muy de acuerdo (ver tabla 18).

Tabla 19

Los egresados son capaces de diagnosticar problemas y resolverlos

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	3	14.3
De acuerdo	13	61.9
Muy de acuerdo	5	23.8
Total	21	100.0

Como característica de una educación basada en competencias, la mayoría de los empleadores observa en los egresados de maestría, la capacidad para diagnosticar problemas y resolverlos, sólo tres de estos empleadores manifestaron estar en desacuerdo (ver tabla 19).

Tabla 20

Los egresados son capaces de trabajar en equipo

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
De acuerdo	9	42.9
Muy de acuerdo	12	57.1
Total	21	100.0

Los empleadores reconocen que los egresados de la maestría poseen la competencia de trabajar en equipo, lo cual es congruente con las competencias generales declaradas en el modelo educativo de la UANL y manifiestan un trabajo al respecto en la maestría en cuestión (ver tabla 20).

Tabla 21

Los egresados muestran una alta motivación para investigar y profundizar sus conocimientos

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	1	4.8
De acuerdo	16	76.2
Muy de acuerdo	4	19.0
Total	21	100.0

Según las respuestas de los empleadores, la alta motivación para investigar y profundizar en sus conocimientos, son aspectos que se pueden observar favorablemente en los egresados (ver tabla 21). Esto resulta congruente con lo expresado por los alumnos en la tabla 4, al señalar que se perciben en su mayoría con un 75 % de contar con habilidades investigativas.

Tabla 22

Respetan la opinión de los otros incluso estando en desacuerdo

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
De acuerdo	16	76.2
Muy de acuerdo	5	23.8
Total	21	100.0

Trabajar adecuadamente en equipo requiere de actitudes positivas al relacionarse con los demás, al respecto los empleadores están de acuerdo en que los alumnos se muestran abiertos a la opinión de los demás (ver tabla 22).

Tabla 23

Son capaces de comprender el mundo actual

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
------------	------------	------------

En desacuerdo	1	4.8
De acuerdo	14	66.7
Muy de acuerdo	6	28.6
Total	21	100.0

Muy ligado a las acciones de diagnosticar y resolver problemas, se encuentra la capacidad para comprender el mundo actual, sobre la cual la mayoría de los empleadores aprecian que está presente en los egresados de maestría (ver tabla 23).

Tabla 24

¿A los egresados de esta facultad les interesan los problemas de su comunidad, ciudad y/o país y se sienten inclinados a resolver y discutirlos?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	3	14.3
De acuerdo	10	47.6
Muy de acuerdo	8	38.1
Total	21	100.0

Aun cuando la mayoría de los empleadores concibe a los egresados capaces de comprender el mundo actual y de diagnosticar problemas, tres de ellos señalan su desacuerdo al respecto de que los alumnos se interesen por los problemas de su comunidad y más aún que se involucren activamente en la solución (ver tabla 24).

Tabla 25

¿Tienen una formación completa que les permite comprender desde eventos históricos hasta expresiones artísticas?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	10	47.6
De acuerdo	10	47.6
Muy de acuerdo	1	4.8
Total	21	100.0

La formación integral de los egresados no se ve tan favorecida con el proceso de formación brindado en la maestría, debido a que un 46 % de los empleadores aprecian no estar de acuerdo en la capacidad de los graduados para comprender eventos históricos hasta expresiones artísticas (ver tabla 25).

Tabla 26

Cuando requiero profesionales, mi organización recurre a la facultad para buscar empleados capaces

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	1	4.8
Siempre	10	47.6
Generalmente	9	42.9
A veces	1	4.8
Total	21	100.0

Aun cuando los empleadores reconocen que no hay una formación completa en los graduados de la maestría en Actividad Física y Deporte, señalan mayormente, que es la Facultad de Organización Deportiva, a la que su organización generalmente recurre para encontrar empleados capaces (ver tabla 26).

Tabla 27

¿Los directivos de la facultad mantienen un fuerte vínculo con el medio laboral?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	1	4.8
Muy en desacuerdo	1	4.8
En desacuerdo	4	19.0
De acuerdo	8	38.1
Muy de acuerdo	7	33.3
Total	21	100.0

A pesar, que se recurre frecuentemente a la Facultad de Organización Deportiva para contratar empleados capaces, no siempre se mantiene un fuerte vínculo con el sector laboral, por parte de los directivos, así lo expresan cuatro de los empleadores,

aunque en su mayoría, afirman estar de acuerdo con la relación entre los directivos y el medio laboral (ver tabla 27).

Tabla 28

Los egresados de esta facultad se comparan favorablemente, en términos profesionales, con los de otras instituciones

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	1	4.8
De acuerdo	5	23.8
Muy de acuerdo	15	71.4
Total	21	100.0

Tabla 29

Tengo la convicción de que los egresados de la facultad tienen una excelente reputación y valoración

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	3	14.3
De acuerdo	11	52.4
Muy de acuerdo	7	33.3
Total	21	100.0

Tabla 30

La imagen de la facultad sobre sus egresados es aceptable

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	1	4.8
De acuerdo	12	57.1
Muy de acuerdo	8	38.1
Total	21	100.0

Tabla 31

A mi juicio la facultad es reconocida porque forma profesionales de calidad

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	1	4.8

De acuerdo	9	42.9
Muy de acuerdo	11	52.4
Total	21	100.0

La excelente valoración que la mayoría de los empleadores tienen de los egresados de la FOD (ver tabla 29), permite apreciarlos positivamente en comparación con otras instituciones (ver tabla 28). Así mismo, los empleadores reconocen a la Facultad de Organización Deportiva por la calidad en la formación de profesionales en el área de la actividad física y el deporte (ver tabla 31), lo que apunta a la satisfacción de los empleadores con el desempeño de los egresados. Por lo tanto la imagen de la facultad ha sido apreciada casi en la totalidad de los empleadores como aceptable (ver tabla 30), indicando de manera general la satisfacción con el trabajo realizado por parte de los egresados.

Tabla 32

El desempeño profesional de los egresados de la facultad es muy bueno

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
En desacuerdo	1	4.8
De acuerdo	15	71.4
Muy de acuerdo	5	23.8
Total	21	100.0

La mayoría de los empleadores muestra estar satisfecha con el desempeño profesional de los egresados, valorándolo como muy bueno (ver tabla 32). Esta misma idea se ve reflejada en la tabla 33 y 34, donde se aprecia mayoritariamente como buena y excelente la formación profesional de los egresados.

Tabla 33

¿Cómo considera la formación profesional de los egresados?

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	1	4.8
Excelente	2	9.5
Buena	16	76.2

Regular	2	9.5
Total	21	100.0

Tabla 34

Para usted como empleador el desempeño laboral de los egresados es:

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	6	28.6
Bueno	13	61.9
Regular	2	9.5
Total	21	100.0

Tabla 35

Cómo empleador, el título profesional como requisito para contratar a egresados es:

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	12	57.1
Medianamente importante	9	42.9
Total	21	100.0

Tabla 36

La experiencia laboral para contratar a un profesional es:

Categorías	Frecuencia	Porcentaje
Muy importante	11	52.4
Medianamente importante	8	38.1
Poco importante	2	9.5
Total	21	100.0

Según lo expresado en las tablas 35 y 36, el título profesional así como la experiencia laboral, son dos aspectos que los empleadores en su mayoría, aprecian de medianamente importante a muy importante, para contratar egresados de la Facultad de Organización Deportiva. Estas consideraciones de los empleadores,

permiten constatar el valor de los aspectos teórico-prácticos de la formación, así como los indicadores de eficiencia terminal.

Tabla 37

¿Tiene previsto continuar contratando profesionistas de la Facultad de Organización Deportiva?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	21	100.0

Tabla 38

¿Le gustaría que los estudiantes del posgrado realicen prácticas profesionales en su área de trabajo?

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí	21	100.0

Según lo expresado en las tablas 37 y 38, y a pesar de los aspectos de mejora en la formación profesional de los alumnos, el 100 % de los empleadores continuarían contratando egresados de la Facultad de Organización Deportiva, así mismo están interesados en que los alumnos realicen prácticas profesionales en sus áreas de trabajo, lo cual es resultado de una adecuada satisfacción con el desempeño de los egresados.

Las preguntas abiertas de la encuesta a empleadores fueron relevantes para profundizar más en las respuestas e ideas relacionadas con las insuficiencias apreciadas en el desempeño de los egresados, las competencias que a juicio de los empleadores debían poseer, así como las necesidades de capacitación de los profesionales egresados. Estos concentrados los presentamos seguidamente en las tablas 39 y 40, pero aunado a ello, presentamos las ideas tal y como fueron expresadas según la propia palabra de los actores.

En la pregunta abierta que exploraba las insuficiencias y limitaciones de los egresados en su desempeño profesional, aparecieron ideas que citamos textualmente a fin de que se ilustre lo ya afirmado sobre las competencias transversales y también alusiones específicas a las relaciones teoría-práctica.

“Les faltan habilidades prácticas”.

“Globalizar al estudiante: generar oportunidades de intercambio”.

“A mi parecer deberían implementar más enseñanza de las habilidades interpersonales”.

“Conocimientos específicos en el deporte paralímpico”:

“Tal vez consideraría que la experiencia a nivel práctico es de lo que se carece una vez que somos egresados. Ya que esto nos da más herramientas en todos los sentidos”.

“Comunicación entre directivos y analizar convenios de prácticas”.

“Empatía, relaciones interpersonales y comunicación”

“En forma general participar por iniciativa propia en actividades que incluya toma de decisiones, emitir opiniones así como compartir conocimientos, introducirse más en actividades digamos de historia para entender el presente y proyectar el futuro (actividad)”.

“Poca relación teoría práctica”.

“Que los jóvenes cuenten con un proyecto de las UA. Y la práctica laboral, que permita comparar avances y/o áreas de oportunidad de ellos y la nuestra”.

Con relación a las insuficiencias, los empleadores ofrecieron ideas que categorizamos en aspectos de relaciones teoría-práctica, competencias transversales y actitudinales. Este proceso de inferir las categorías, clasificar las ideas de los actores y efectuar acciones de conteo, se ve reflejado en los datos de la tabla 39.

Tabla 39

Insuficiencias apreciadas por los empleadores en el desempeño de los egresados (pregunta abierta, ítem 32)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Relaciones teoría-práctica	18	54,5
Competencias transversales	8	24, 2
Competencias actitudinales	7	21,2
Total	33	100,0

En las preguntas abiertas aparecen con más frecuencia ideas relacionadas con la relación teoría práctica, a tal punto que al realizar porcentajes y frecuencias de las

ideas emitidas en un proceder propio del modelo cuantitativo y siempre en los límites del empeño de enfocar los análisis en sentido cuantitativo, el 54.5 % de las ideas alude a tan importante problema, que ya va apuntando a que se deberá investigar con mayor relieve en sucesivas etapas para discriminar en realidad que factores del tipo de docencia efectuada, del manejo de los contenidos y de las competencias propias de los profesores, no permiten desarrollar este aspecto tan relevante de la formación (ver tabla 39).

Referente a las competencias que deben poseer los profesionales egresados del posgrado, para desempeñarse exitosamente en los diversos sectores laborales, los empleadores opinaron lo siguiente:

“Conocer y resolver problemas del deporte social”.

“Tener experiencia en campo”.

“Comunicarse asertivamente”.

“El poder desarrollar proyectos, y programas de trabajo”.

“Habilidades para la organización de eventos deportivos”.

“Relaciones interpersonales”.

“Vocación de servicio a la comunidad”.

“Actitud de proactividad, comunicación y servicio”.

“Buen trato con la gente y mejor información a los usuarios”.

“Manejo de decisiones y situaciones de conflictos.”

“Conocer realmente la situación que hay en la población, es decir tener bien claro la problemática a tratar o con la cual se trabaje, pero demostrar y poder aplicar excelentes programas en la población”.

“Conocimiento sobre planes y programas (Ed. Física)”.

“Conocimientos: Generales, ortografía, redacción, comprensión, conocimiento de computación, resolución de problemas matemáticos básicos, ingles aunque sea elemental”.

“Habilidades y actitudes: de servicio, cooperativo, reservado, activo, participativo, conservar siempre los valores de respeto, trabajo de equipo, etc.”

“Práctica”.

Cuando se les interrogó sobre las competencias que deben poseer los egresados, al revisar las ideas expresadas, pudimos inferir las categorías de análisis y tras la clasificación efectuada, se puede observar en la tabla 40, que la mayoría de las ideas relacionadas con las competencias que deben poseer, aparecen en las categorías que clasificamos como competencias transversales y en competencias ciudadanas.

Tabla 40

Competencias que deben poseer los egresados a juicio de los empleadores (pregunta abierta, ítem 33)

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Competencias generales de carácter instrumental	24	45,28
Competencias generales de carácter ciudadano	12	22,64
Competencias específicas relacionadas con la gestión deportiva	9	16,98
Competencias específicas relacionadas con el deporte	3	5,66
Competencias específicas relacionadas con la Educación Física	4	7,54
Competencias específicas relacionadas con atención a poblaciones especiales	1	1,88
Total	53	100,0

Esta idea numérica de las competencias, se ve reforzada cuando de forma abierta se analiza del ítem 31, el contenido de las necesidades de capacitación que declaran los empleadores para los egresados donde vuelven a aparecer necesidades relacionadas por ejemplo con las competencias comunicativas

“Conceptos globalizados”.

“Programas exitosos de otros países”.

“Estructuras municipales, estatales y federales ¿Cómo trabajan? (Público, privado)”.

“Liderazgo”.

“Habilidades lingüísticas”.

“Expresión oral”.

“Programas estadísticos que faciliten el trabajo”.

“Lesiones severas”.

“Atención y prevención de lesiones”.

“Prepararse en la metodología del deporte”.

“Las características para la organización de eventos”.

“Gestión deportiva”.

“Legislación del deporte”.

“Políticas públicas”.

“Atención al cliente “calidad en el servicio”.

“Competencias pedagógicas”.

“Organización de eventos”.

“Disposición al trabajo en equipo”.

“Más que necesidades actualizarse estar al día en cuanto a programas educativos”.

Aunque en las preguntas abiertas, de filiación cualitativa, lo importante no es la frecuencia de aparición del dato, es recurrente por parte de los empleadores, la percepción de que los egresados presentan muchas necesidades en el ámbito de la gestión deportiva además de lo ya apuntado de las competencias generales de carácter transversal.

Como se pudo constatar en las respuestas de las preguntas cerradas y en los datos proporcionados en las interrogantes de carácter abierto, la apreciación de los empleadores al respecto de la formación de los egresados, expresan insatisfacciones sobre su desempeño práctico, así mismo con el aspecto actitudinal del graduado, refiriéndose con mayor fuerza a la disposición al trabajo y a la participación colectiva en la solución de problemas surgidos en el centro de trabajo. Otro aspecto aludido fue las limitaciones en las competencias transversales, relacionadas principalmente con la comunicación oral y escrita.

De manera general en la mayoría de los aspectos evaluados, los empleadores manifestaron buenas opiniones de los egresados de la maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva, sosteniendo el vínculo con esta institución y además señalaron su interés por continuar contratando egresados de la FOD. Sin embargo es preciso atender la relación como área de mejora señaladas por los empleadores, la relación teoría-práctica y las competencias transversales en el proceso de formación con el propósito de incrementar el desempeño de los graduados, para garantizar en su totalidad la satisfacción de los empleadores.

3.2 Dimensión Desempeño Docente

3.2.1 Validación del cuestionario sobre el desempeño docente.

Enseguida se muestran los principales resultados de las propiedades psicométricas del instrumento, que como ya se explicitó en el apartado metodológico, fue sometido a un proceso de validación mediante el criterio de expertos y a una serie de análisis estadísticos que garantizan su fiabilidad para medir el desempeño docente.

Validación de contenido y comprensión.

Con relación a los diversos aspectos evaluados del cuestionario: redacción del instrumento, dimensiones, escala de evaluación y estructura del instrumento, los expertos opinaron estar de acuerdo, a total acuerdo con la escala diseñada para evaluar el desempeño docente, apreciándose en cada uno de los ítems de la guía de evaluación, valores por encima de la media, donde el valor mínimo equivale a uno y el máximo valor es de cinco (ver tabla 41).

Tabla 41

Medias obtenidas de la valoración de los expertos al instrumento

Número de ítem y aspecto que valora	Media
Ítem 1. Redacción.	4.80
Ítem 2. Redacción.	5.00
Ítem 3. Redacción.	4.80
Ítem 4. Redacción.	3.20
Ítem 5. Dimensiones.	4.70
Ítem 6. Dimensiones.	4.40
Ítem 7. Dimensiones.	3.40
Ítem 8. Escala de evaluación	4.90
Ítem 9. Escala de evaluación.	4.80
Ítem 10. Estructura del instrumento.	4.80
Ítem 11. Estructura del instrumento.	4.90

La nueva versión del cuestionario después de la revisión de los expertos, mantuvo una estructura de cinco dimensiones que a continuación se mencionan con los ítems

correspondientes entre paréntesis: Comunicación y relaciones interpersonales (5,15, 16, 19, 20); Prestigio profesional y tratamiento de las competencias (4, 9, 10, 11, 22); Estrategias didácticas (2, 3, 6, 14, 18); Evaluación: (7, 12, 17); Flexibilidad curricular (1, 8, 13, 21). Para evaluar cada pregunta, se mantuvo la escala tipo Likert original. Se sostienen la pregunta dicotómica (23) y dos más de carácter abierto (24 y 25).

Consistencia interna.

Se obtuvo la fiabilidad total de la escala, mediante el coeficiente Alpha de Cronbach ($\alpha = ,98$). De la correlación total de elementos, cuatro ítems presentan valores por debajo de siete, a pesar de esta situación se mantiene una excelente consistencia interna (ver anexo 5).

Validación de constructo.

Análisis factorial exploratorio. El análisis factorial exploratorio arrojó una matriz que indica la presencia de tres dimensiones. El análisis de componentes principales se efectuó con el método de extracción, y se aplicó una rotación Promax con normalización Kaiser. La matriz de componente indica que todos los ítems se agrupan en una dimensión, aunque cinco ítems (4, 9, 11, 19, 21) aparecen también en el segundo componente con valores inferiores a seis (ver anexo 6). La matriz de estructura comprueba que todos los ítems están relacionados al aparecer como opciones en las tres dimensiones (ver anexo 7).

El análisis factorial, constató que el primer componente explica el 75,0 % de la varianza total y en un análisis a cinco componentes principales extraídos, se repitió la prevalencia de una dimensión única, donde nuevamente los ítems cuatro, nueve, 11, 19 y 21 aparecen en otros componentes.

Análisis por cada dimensión.

En función del análisis factorial que demostró la relación entre todos los ítems de la escala y su agrupación en una sola dimensión, se optó por realizar un análisis de cada una de las dimensiones que plantea el instrumento para decidir si se mantenían las cinco establecidas en un inicio. La fiabilidad de cada dimensión muestra un Alpha de Cronbach aceptable (ver tabla 42). El análisis factorial, reporta valores aceptables en prueba de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Elkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. La correlación de Pearson arrojó en la mayoría de los casos,

valores por encima de siete, los ítems que reportaron valores menores a siete fueron los ítems cinco, cuatro, nueve, 11, 13 y 22. Los niveles de significancia en todos los casos fueron menores a .05, incluso en los ítems con valores menores a siete determinados en la correlación de Pearson.

Tabla 42

Valores de fiabilidad por cada dimensión del cuestionario

Dimensiones	Alpha de Cronbach
1. Comunicación y relaciones interpersonales	.921
2. Prestigio profesional y tratamiento de las competencias	.846
3. Estrategias didácticas	.958
4. Evaluación	.918
5. Flexibilidad curricular	.922

Estadísticos descriptivos.

En los 22 ítems del cuestionario los valores están por encima de la media. Los valores de asimetría resultan por debajo del -0.90, con excepción del ítem 15 que alcanzó un valor de -1.09. En el caso de la curtosis los ítems 3,4, 6,7 y 8 presentan valores por encima del -1, el resto están por debajo del -0.99 (ver anexo 8).

Análisis de variabilidad.

Para los análisis de variabilidad y generalizabilidad se utilizó el programa SAGTv1.0 (Hernández-Mendo, Blanco-Villaseñor, Pastrana, Morales-Sánchez, Ramos-Pérez, 2016). Se corrieron los datos con modelos de dos, tres y cuatro facetas, así como también se efectuaron simulaciones de cada uno de ellos. Los resultados arrojados se presentan a continuación.

Modelo de cuatro facetas.

Se realiza un análisis de componentes de varianza por mínimos cuadrados VACOMP (Type I) y por máxima verosimilitud (GLM) con el modelo: $y = p|s|c|t$ donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

s: Semestre

c: Curso

t: Profesor

La estimación del modelo con la muestra recogida resulta no significativo. Realizada una simulación manteniendo constante la media y la desviación típica (Fiering y Jackson, 1971) y aumentando la muestra a 128 casos, el modelo (sin interacciones) sí resulta significativo ($P < .0001$) y explica el 49% de la varianza. Además se comprueba, tanto en la muestra original como en la simulada, que el error residual por mínimos cuadrados VACOMP (Type I) y por máxima verosimilitud (GLM) es igual, y por tanto se puede asumir que la distribución es normal, lineal y homocedástica (Hemmerle y Hartley, 1973; Searle, Casella y McCulloch, 1992).

A continuación y utilizando la suma de cuadrados del análisis de componentes de varianza de la muestra original, se realiza un análisis de generalizabilidad con el modelo: [s] [c] [t] / [p] donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

s: Semestre

c: Curso

t: Profesor

El modelo de generalizabilidad tiene cuatro facetas cruzadas con tamaños muestrales infinitos (ver anexo 9). En este modelo el mayor porcentaje de varianza está asociado a la interacción [p] [c] con 38,43%, seguido de [c] con 28,20%, [p] [t] con el 14,32% y [p] con el 11,78%. El Coeficiente G relativo= 0.956 y un Coeficiente G absoluto= 0.946.

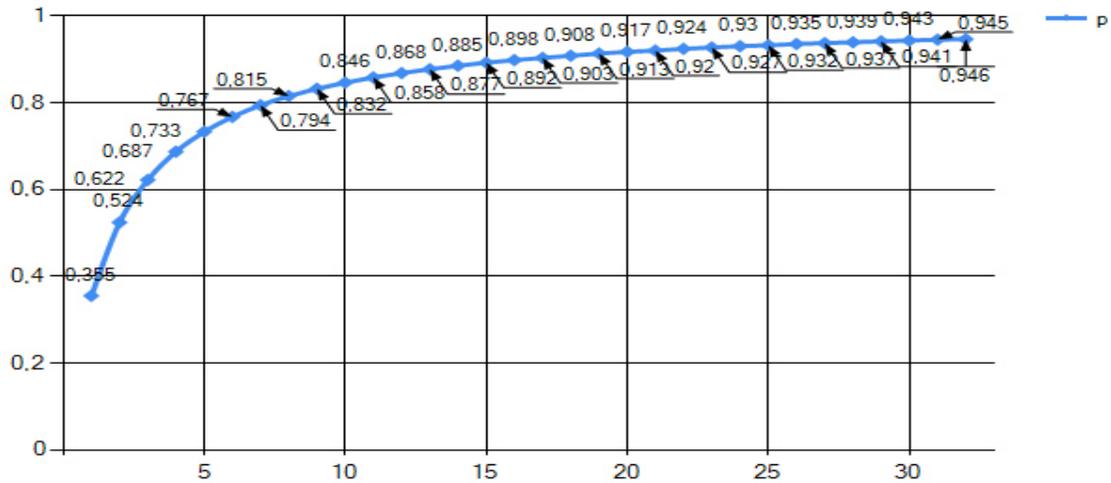


Gráfico 1. Optimización del modelo con cuatro facetas de medida.

La optimización del modelo a cuatro facetas, indica que con los 17 casos actuales se alcanza un nivel de fiabilidad y generalizabilidad adecuado (ver gráfico 1).

Modelo de cuatro facetas simulado.

A continuación y utilizando la suma de cuadrados del análisis de componentes de varianza de la muestra simulada, se realiza un análisis de generalizabilidad con el modelo [s] [c] [t] / [p] donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

s: Semestre

c: Curso

t: Profesor

El modelo de generalizabilidad tiene cuatro facetas cruzadas con tamaños muestrales infinitos (ver anexo 10). En este modelo el mayor porcentaje de varianza está asociado a p (100%) con un Coeficiente G relativo= 0.984 y un Coeficiente G absoluto= 0.0.

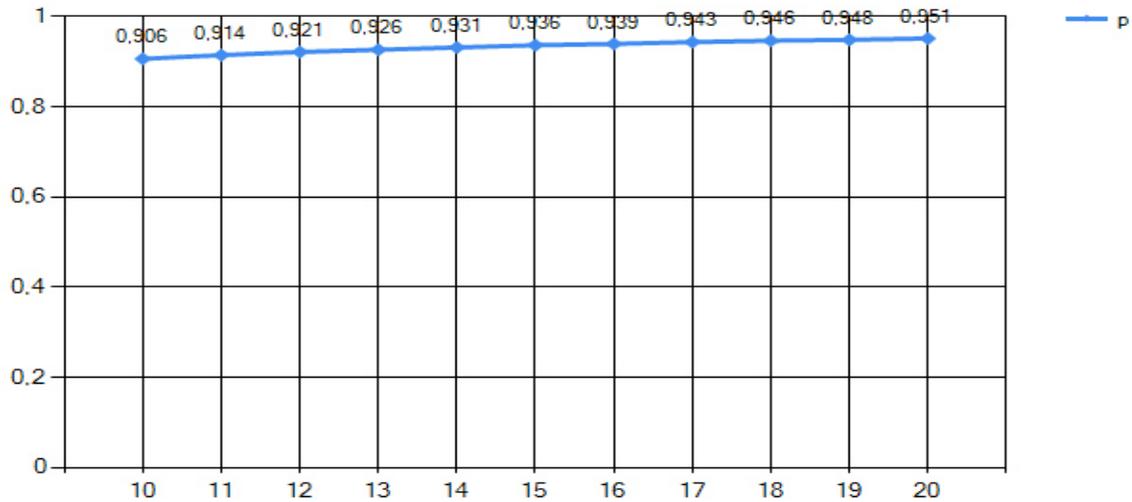


Gráfico 2. Optimización del modelo simulado con cuatro facetas de medida.

La optimización del modelo simulado a cuatro facetas, indica que con los 10 casos actuales se alcanza un nivel de fiabilidad adecuado, pero no de generalización (ver gráfico 2).

Modelo de tres facetas.

Se realiza un análisis de componentes de varianza por mínimos cuadrados VACOMP (Type I) y por máxima verosimilitud (GLM) con el modelo: $y = p|c|t$ donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

s: Semestre

c: Curso

t: Profesor

La estimación del modelo con la muestra recogida resulta no significativo. Realizada una simulación manteniendo constante la media y la desviación típica (Fiering y Jackson, 1971) y aumentando la muestra a 128 casos, el modelo (sin interacciones) tampoco resulta significativo. Se comprueba, tanto en la muestra original como en la simulada, que el error residual por mínimos cuadrados VACOMP (Type I) y por máxima verosimilitud (GLM) es igual, y por tanto se puede asumir que la distribución es normal, lineal y homocedástica (Hemmerle y Hartley, 1973; Searle, Casella y McCulloch, 1992).

A continuación y utilizando la suma de cuadrados del análisis de componentes de varianza de la muestra original, se realiza un análisis de generalizabilidad con el modelo [c] [t] / [p] donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

c: Curso

t: Profesor

El modelo de generalizabilidad tiene tres facetas cruzadas con tamaños muestrales infinitos (ver anexo 11). En este modelo el mayor porcentaje de varianza está asociado a la interacción [p] [c] con 35,30%, seguido de [p] [t] con el 30,20%, [c] con 15,70%, y [p] con el 11,11%. El Coeficiente G relativo= 0.851 y un Coeficiente G absoluto= 0.830

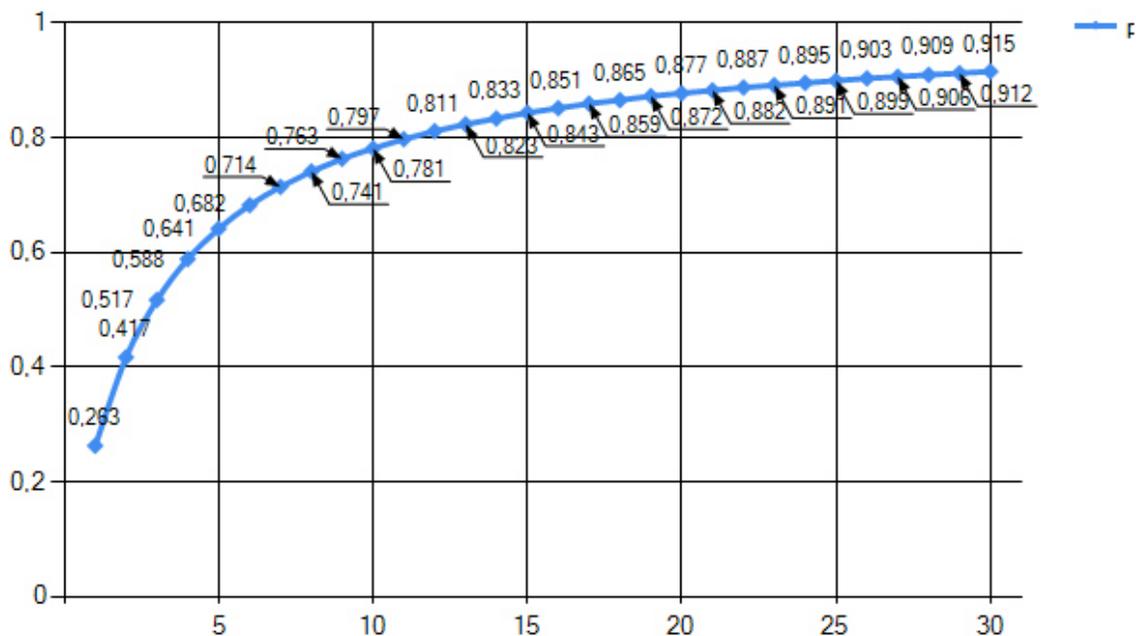


Gráfico 3. Optimización del modelo con tres facetas de medida.

La optimización del modelo, indica que con 26 casos se alcanza un nivel de fiabilidad y generalizabilidad adecuado (ver gráfico 3).

Modelo simulado de tres facetas.

A continuación y utilizando la suma de cuadrados del análisis de componentes de varianza de la muestra simulada, se realiza un análisis de generalizabilidad con el modelo [c] [t] / [p] donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

c: Curso

t: Profesor

El modelo de generalizabilidad tiene tres facetas cruzadas con tamaños muestrales infinitos (ver anexo 12). En este modelo el mayor porcentaje de varianza está asociado a la interacción [p] [c] con 38,78%, seguido de [c] con 27,31%, [p] [t] con el 15,06%, y [p] con el 11,95%. El Coeficiente G relativo= 0.988 y un Coeficiente G absoluto= 0.985

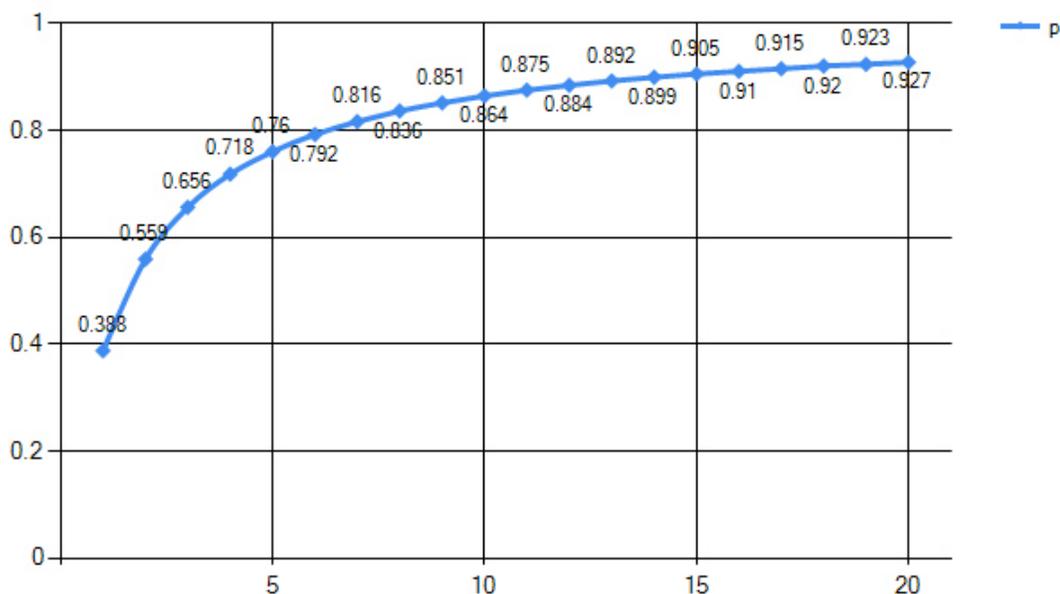


Gráfico 4. Optimización del modelo simulado a tres facetas de medida.

La optimización del modelo simulado a tres facetas, indica que con 15 casos se alcanza un nivel de fiabilidad y generalizabilidad adecuado (ver gráfico 4).

Modelo de tres facetas.

Se realiza un análisis de componentes de varianza por mínimos cuadrados VACOMP (Type I) y por máxima verosimilitud (GLM) con el modelo: $y = p|c$ donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

c: Curso

La estimación del modelo con la muestra recogida resulta no significativo. Realizada una simulación manteniendo constante la media y la desviación típica (Fiering y Jackson, 1971) y aumentando la muestra a 128 casos, el modelo (sin interacciones) si resulta significativo y explica el 78% de la varianza. Además se comprueba, tanto en la muestra original como en la simulada, que el error residual por mínimos cuadrados VACOMP (Type I) y por máxima verosimilitud (GLM) es igual, y por tanto se puede asumir que la distribución es normal, lineal y homocedástica (Hemmerle y Hartley, 1973; Searle, Casella y McCulloch, 1992).

A continuación y utilizando la suma de cuadrados del análisis de componentes de varianza de la muestra original, se realiza un análisis de generalizabilidad con el modelo $[c] [p]$ donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

c: Curso

El modelo de generalizabilidad tiene dos facetas cruzadas con tamaños muestrales infinitos (ver anexo 13). En este modelo el mayor porcentaje de varianza está asociado a la interacción $[p] [c]$ con 50,04%, seguido de $[c]$ con 33,23% y $[p]$ con el 16,72%. El Coeficiente G relativo= 0.955 y un Coeficiente G absoluto= 0.941

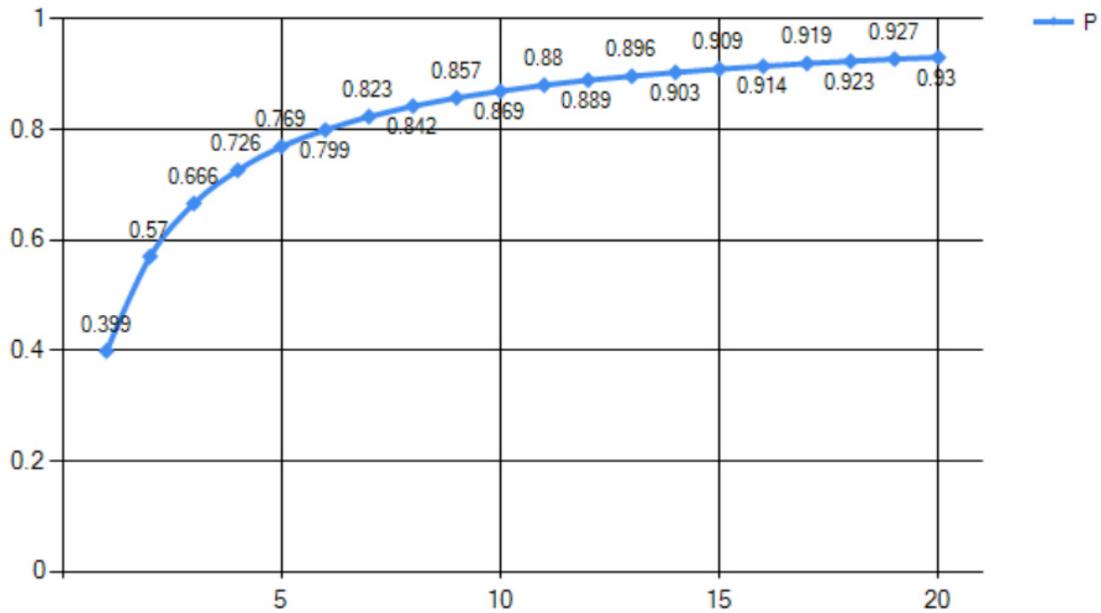


Gráfico 5. Optimización del modelo a dos facetas de medida.

La optimización del modelo a dos facetas, indica que con 14 casos se alcanza un nivel de fiabilidad y generalizabilidad adecuado (ver gráfico 5).

Modelo simulado de dos facetas.

A continuación y utilizando la suma de cuadrados del análisis de componentes de varianza de la muestra simulada, se realiza un análisis de generalizabilidad con el modelo [c] [p] donde:

y: variable de medida de Desempeño general

p: Participante

c: Curso

El modelo de generalizabilidad tiene dos facetas cruzadas con tamaños muestrales infinitos (ver anexo 14). En este modelo el mayor porcentaje de varianza está asociado a la interacción [p] [c] con 40,05%, seguido de [c] con 34,55% y [p] con el 16,39%. El Coeficiente G relativo= 0.989 y un Coeficiente G absoluto= 0.985

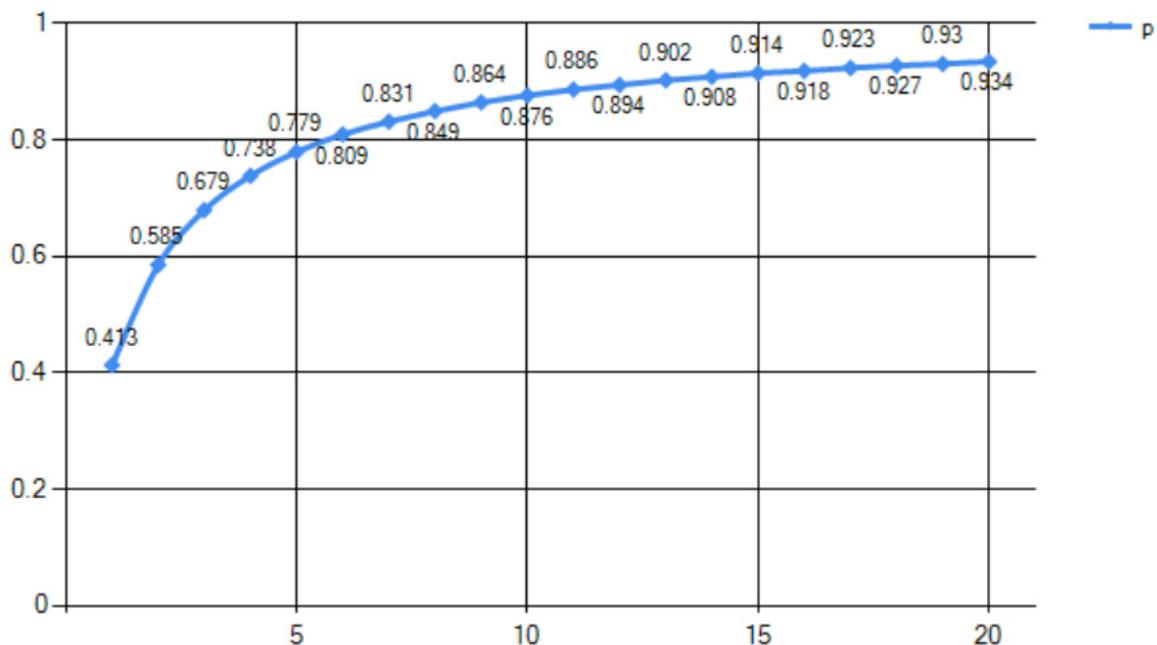


Gráfico 6. Optimización del modelo simulado a dos facetas de medida.

La optimización del modelo simulado a dos facetas, indica que con 13 casos se alcanza un nivel de fiabilidad y generalizabilidad adecuado (ver gráfico 6).

De forma general, los análisis de variabilidad y generalizabilidad indican que el modelo presenta consistencia en diversas facetas, además presenta una distribución normal, lineal y homocedeástica, y su estructura es fiable y generalizable en casi todos los casos de las facetas.

Análisis factorial mixto.

Los valores del análisis de variabilidad y generalizabilidad, indican que es pertinente realizar el análisis factorial, al respecto de este análisis se utilizó el programa FACTOR.10.4.01 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2016), que permite hacer un análisis factorial mixto, arrojándonos cinco factores, dónde el factor uno, explica el mayor porcentaje de la varianza (72%), el factor uno y tres toman valores cercanos a uno, mientras que el factor cuatro (F4) y el factor cinco (F5), se encuentran por debajo del .5. Considerando el criterio de los expertos y la valoración sobre el número de dimensiones de la escala, se decidió sostener los cinco factores.

La prueba de KMO = 0.96 mostró valores aceptables y valores significativos para la de Bartlett (P= 0.00001).

El índice de error es aceptable (RMSEA= 0.006) y los valores de ajustes de bondad del modelo presentan valores aceptables en el NNFI = 1- CFI =1- y con valores adecuados en el GFI= 0.999 y AGFI = 0.999.

Los índices presentados por cada factor son aceptables. En el índice H, los factores uno, dos y tres toman valores por encima del .9 y el F4 y F5 por encima de .8, considerándose los cinco como aceptables (ver anexo 15). La correlación entre factores también es aceptable en todos los casos (ver anexo 16).

3.2.2 Cuestionario de Desempeño Docente: perspectiva del alumno.

Como ya se aludió en el apartado precedente, de carácter metodológico, para valorar el desempeño docente se consideró la perspectiva de los alumnos cursantes en el período agosto-diciembre 2015, participando alumnos que se encontraban en el segundo semestre de la maestría y alumnos que cursaban su última etapa de formación el cuarto semestre.

A partir del tercer semestre la formación toma un carácter especializado, en consecuencia las unidades de aprendizaje ofrecidas son de acuerdo a las cuatro orientaciones terminales. Con base en esta característica curricular del programa de maestría, es que se presentan los resultados del desempeño docente de manera diferenciada para el segundo y cuarto semestre respectivamente.

Evaluación del desempeño docente: perspectiva de alumnos del segundo semestre de la maestría en Actividad Física y Deporte.

Comunicación y relaciones interpersonales.

Tabla 43

Las interacciones y explicaciones del profesor fueron fluidas, claras y pertinentes

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	1 5.6%	8 44.4%	9 50.0%	18 100.0%
Metodología de	7	6	8	8	7	36

las Capacidades Físicas	19.4%	16.7%	22.2%	22.2%	19.4%	100.0%
	3	10	6	10	7	36
Psicología del Deporte	8.3%	27.8%	16.7%	27.8%	19.4%	100.0%
	10	16	15	26	23	90
Total	11.1%	17.8%	16.7%	28.9%	25.6%	100.0%

Un dato importante a considerar en la tabla 43, es que más del 35% de los estudiantes expresan no estar de acuerdo a medianamente de acuerdo con la claridad, fluidez y pertinencia de las interacciones y explicaciones de los docentes en las unidades de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y Psicología del Deporte.

Tabla 44

El clima de clases es de respeto y confianza, abierto y flexible

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0	0	0	6	12	18
	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%	100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	2	2	9	13	10	36
	5.6%	5.6%	25.0%	36.1%	27.8%	100.0%
Psicología del Deporte	0	3	6	13	14	36
	0.0%	8.3%	16.7%	36.1%	38.9%	100.0%
Total	2	5	15	32	36	90
	2.2%	5.6%	16.7%	35.6%	40.0%	100.0%

Tabla 45

Las interacciones profesor estudiante promueven el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	

Actividad Física y Salud	0	0	3	2	13	18
	0.0%	0.0%	16.7%	11.1%	72.2%	100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	6	7	9	6	8	36
	16.7%	19.4%	25.0%	16.7%	22.2%	100.0%
Psicología del Deporte	0	5	14	8	9	36
	0.0%	13.9%	38.9%	22.2%	25.0%	100.0%
Total	6	12	26	16	30	90
	6.7%	13.3%	28.9%	17.8%	33.3%	100.0%

Más del 35% de los alumnos expresa no estar de acuerdo con la manera en que interactúa con ellos, el profesor de la unidad de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas para favorecer el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo. En menor medida esta misma apreciación la tienen hacia la unidad de aprendizaje de Psicología del Deporte (ver tabla 45). Frecuencias similares se presentan en las tablas 46 y 47, las cuales hacen referencias a las competencias comunicativas del docente para favorecer el aprendizaje significativo.

Tabla 46

El profesor expone sistemáticamente los principales contenidos del programa de forma clara y comprensible

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0	1	1	6	10	18
	0.0%	5.6%	5.6%	33.3%	55.6%	100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	5	9	6	8	8	36
	13.9%	25.0%	16.7%	22.2%	22.2%	100.0%
Psicología del Deporte	5	9	9	6	7	36
	13.9%	25.0%	25.0%	16.7%	19.4%	100.0%
Total	10	19	16	20	25	90
	11.1%	21.1%	17.8%	22.2%	27.8%	100.0%

Tabla 47

El profesor desarrolla sus clases en diálogo constante con los alumnos propiciando la construcción conjunta de los saberes

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	1 5.6%	2 11.1%	15 83.3%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	8 22.2%	7 19.4%	7 19.4%	6 16.7%	8 22.2%	36 100.0%
Psicología del Deporte	1 2.8%	5 13.9%	12 33.3%	7 19.4%	11 30.6%	36 100.0%
Total	9 10.0%	12 13.3%	20 22.2%	15 16.7%	34 37.8%	90 100.0%

Prestigio profesional y tratamiento de las competencias.

Tabla 48

El profesor organizó material didáctico de apoyo al desarrollo del curso

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	5 27.8%	6 33.3%	7 38.9%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	8 22.9%	5 14.3%	12 34.3%	5 14.3%	5 14.3%	35 100.0%
Psicología del Deporte	7 19.4%	11 30.6%	8 22.2%	4 11.1%	6 16.7%	36 100.0%
Total	15 16.9%	16 18.0%	25 28.1%	15 16.9%	18 20.2%	89 100.0%

Tabla 49

El profesor demuestra actualización teórica y manejo de bibliografía contemporánea

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	1 5.6%	7 38.9%	10 55.6%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	1 2.8%	5 13.9%	8 22.2%	9 25.0%	13 36.1%	36 100.0%
Psicología del Deporte	0 0.0%	9 25.0%	9 25.0%	8 22.2%	10 27.8%	36 100.0%
Total	1 1.1%	14 15.6%	18 20.0%	24 26.7%	33 36.7%	90 100.0%

La mayoría de los alumnos está de acuerdo en que los docentes que les impartieron clases en primer semestre, dan muestra de un conocimiento teórico acorde a las necesidades actuales, mediante el manejo de bibliografía contemporánea (ver tabla 49), pero esto no es garantía de acciones didácticas complementarias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto lo sustentan las valoraciones de desacuerdo en la tabla 48.

Tabla 50

El profesor integra los saberes para un tratamiento de las competencias transversales

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	3 16.7%	7 38.9%	8 44.4%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	1 2.8%	9 25.0%	9 25.0%	10 27.8%	7 19.4%	36 100.0%
	0	8	11	9	8	36

Psicología del Deporte	0.0%	22.2%	30.6%	25.0%	22.2%	100.0%
Total	1	17	23	26	23	90
	1.1%	18.9%	25.6%	28.9%	25.6%	100.0%

La mayoría de los alumnos coincide en que sus profesores favorecen las competencias transversales, aunque nuevamente en las unidades de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y Psicología del Deporte, se observan respuestas de alumnos en el rango de medianamente de acuerdo (ver tabla 50).

Tabla 51

El profesor muestra evidencias de ser un investigador y difusor de su experiencia profesional y la vincula con la temática del curso

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0	0	1	4	13	18
	0.0%	0.0%	5.6%	22.2%	72.2%	100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	2	4	7	10	13	36
	5.6%	11.1%	19.4%	27.8%	36.1%	100.0%
Psicología del Deporte	2	7	6	12	9	36
	5.6%	19.4%	16.7%	33.3%	25.0%	100.0%
Total	4	11	14	26	35	90
	4.4%	12.2%	15.6%	28.9%	38.9%	100.0%

El mayor porcentaje de alumnos encuentra que sus profesores hacen uso de sus competencias investigativas y que además son capaces de transferirlas y relacionarlas con los temas de las unidades de aprendizaje, lo que apunta a favorecer una de las funciones sustantivas de la universidad, que es la investigación (ver tabla 51).

Tabla 52

Desarrollo de competencias generales y específicas

Unidad de	Categorías	Total
-----------	------------	-------

aprendizaje	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	3 16.7%	7 38.9%	8 44.4%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	4 11.1%	10 27.8%	8 22.2%	9 25.0%	5 13.9%	36 100.0%
Psicología del Deporte	1 2.8%	4 11.1%	14 38.9%	9 25.0%	8 22.2%	36 100.0%
Total	5 5.6%	14 15.6%	25 27.8%	25 27.8%	21 23.3%	90 100.0%

La unidad de aprendizaje de Metodología de las capacidades físicas, es en la que manifiestan los alumnos en un 38%, estar menos de acuerdo con que el docente favorece las competencias generales y específicas, mediante la selección de evidencias de aprendizaje y criterios de desempeño pertinentes al curso (ver tabla 52).

Estrategias didácticas.

Tabla 53

El profesor selecciona los contenidos relevantes para cumplir los principios de un conocimiento pertinente en la formación

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	1 5.6%	2 11.1%	4 22.2%	11 61.1%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	3 8.3%	8 22.2%	5 13.9%	13 36.1%	7 19.4%	36 100.0%
Psicología del Deporte	1 2.8%	10 27.8%	8 22.2%	11 30.6%	6 16.7%	36 100.0%
	4	19	15	28	24	90

Total	4.4%	21.1%	16.7%	31.1%	26.7%	100.0%
-------	------	-------	-------	-------	-------	--------

Para las tres unidades de aprendizaje, más del 65% de los alumnos considera que el profesor seleccionó los contenidos más relevantes para que su formación les proporcione las competencias necesarias para dar respuesta las necesidades sociales. Lo que resulta interesante es que un 30% de los alumnos no está de acuerdo en que la selección de los contenidos haya sido la más pertinente por parte de los docentes de las unidades de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y Psicología del Deporte (ver tabla 53).

Tabla 54

Las situaciones de aprendizaje planeadas y desarrolladas son abiertas, diversificadas y motivantes

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	9 50.0%	9 50.0%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	4 11.1%	10 27.8%	8 22.2%	8 22.2%	6 16.7%	36 100.0%
Psicología del Deporte	0 0.0%	13 36.1%	7 19.4%	10 27.8%	6 16.7%	36 100.0%
Total	4 4.4%	23 25.6%	15 16.7%	27 30.0%	21 23.3%	90 100.0%

La mayoría de los alumnos encontraron diversificadas y motivantes las situaciones de aprendizaje propuestas por el docente, aunque esto representa más del 50% de los alumnos, más del 35% no las apreciaron de igual manera para las unidades de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y Psicología del Deporte (ver tabla 54).

Tabla 55

La metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	3 16.7%	5 27.8%	10 55.6%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	5 13.9%	12 33.3%	8 22.2%	5 13.9%	6 16.7%	36 100.0%
Psicología del Deporte	5 13.9%	6 16.7%	10 27.8%	9 25.0%	6 16.7%	36 100.0%
Total	10 11.1%	18 20.0%	21 23.3%	19 21.1%	22 24.4%	90 100.0%

En dos de las unidades de aprendizaje, más del 30% de los alumnos no está de acuerdo con que la metodología utilizadas por el profesor haya favorecido el aprendizaje significativo, por lo que se observa en este aspecto a las unidades de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y Psicología del Deporte como un área de mejora (ver tabla 55).

Tabla 56

El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	6 33.3%	12 66.7%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	5 13.9%	4 11.1%	10 27.8%	9 25.0%	8 22.2%	36 100.0%

Psicología del Deporte	1 2.8%	6 16.7%	12 33.3%	9 25.0%	8 22.2%	36 100.0%
Total	6 6.7%	10 11.1%	22 24.4%	24 26.7%	28 31.1%	90 100.0%

Según la apreciación de los alumnos la unidad de aprendizaje en la que están menos de acuerdo con que se favorece la relación teoría-práctica es la de Metodología de las Capacidades Físicas, seguida de la unidad de aprendizaje de Psicología del Deporte (ver tabla 56).

Tabla 57

El profesor diversifica los métodos de enseñanza priorizando los enfoques constructivos, participativos y de competencias para el tratamiento de los contenidos y de la evaluación

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	2 11.1%	7 38.9%	9 50.0%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	3 8.3%	13 36.1%	8 22.2%	9 25.0%	3 8.3%	36 100.0%
Psicología del Deporte	2 5.6%	7 19.4%	10 27.8%	11 30.6%	6 16.7%	36 100.0%
Total	5 5.6%	20 22.2%	20 22.2%	27 30.0%	18 20.0%	90 100.0%

Con relación a los métodos de enseñanza utilizados por los docentes, un 44% señalan estar nada de acuerdo a medianamente de acuerdo en que el profesor trabaja mediante enfoques constructivos y participativos, esto en el caso de la unidad de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas, y en un 25% en los mismos rangos es ubicada la unidad de aprendizaje de Psicología del Deporte (ver tabla 57).

Evaluación.

Tabla 58

Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	2 11.1%	4 22.2%	12 66.7%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	4 11.1%	9 25.0%	7 19.4%	6 16.7%	10 27.8%	36 100.0%
Psicología del Deporte	5 13.9%	8 22.2%	16 44.4%	2 5.6%	5 13.9%	36 100.0%
Total	9 10.0%	17 18.9%	25 27.8%	12 13.3%	27 30.0%	90 100.0%

Más del 35% de los alumnos señalan estar nada de acuerdo a medianamente de acuerdo con la claridad y valor explicativo de los procedimientos de evaluación que los docentes emplean en las unidades de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y Psicología del Deporte (ver tabla 58).

Tabla 59

El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso de formación

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	1 5.6%	8 44.4%	9 50.0%	16 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	9 25.0%	0 0.0%	9 25.0%	12 33.3%	6 16.7%	36 100.0%
Psicología del Deporte	3 8.3%	3 8.3%	11 30.6%	7 19.4%	12 33.3%	36 100.0%

Total	12	3	21	27	27	90
	13.3%	3.3%	23.3%	30.0%	30.0%	100.0%

La mayoría de los alumnos manifiesta recibir retroalimentación por parte del docente para mejorar su proceso de formación, no obstante, para la unidad de aprendizaje de metodología de las capacidades físicas, esta acción retroalimentadora del proceso de formación, es expresada como un aspecto de mejora por parte del 25% de los alumnos (ver tabla 59).

Tabla 60

El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0	0	1	7	10	18
	0.0%	0.0%	5.6%	38.9%	55.6%	100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	2	11	11	7	5	36
	5.6%	30.6%	30.6%	19.4%	13.9%	100.0%
Psicología del Deporte	2	4	12	11	7	36
	5.6%	11.1%	33.3%	30.6%	19.4%	100.0%
Total	4	15	24	25	22	90
	4.4%	16.7%	26.7%	27.8%	24.4%	100.0%

Aunque la mayoría de los alumnos está de acuerdo en que el docente prioriza la evaluación formativa por encima de la sumativa, un 36% de los alumnos no está de acuerdo en el caso de la unidad de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y apenas un 16% no lo están en el casos de la unidad de aprendizaje de Psicología del Deporte (ver tabla 60).

Flexibilidad curricular.

Tabla 61

El profesor hizo suyos los objetivos del programa enriqueciéndolos de modo flexible de acuerdo a un diagnóstico preliminar

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	3 16.7%	6 33.3%	9 50.0%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	3 8.3%	8 22.2%	9 25.0%	8 22.2%	8 22.2%	36 100.0%
Psicología del Deporte	1 2.8%	6 16.7%	15 41.7%	8 22.2%	6 16.7%	36 100.0%
Total	4 4.4%	14 15.6%	27 30.0%	22 24.4%	23 25.6%	90 100.0%

Se puede observar que la mayoría de los alumnos del 2do. Semestre, aprecian que en las tres unidades de aprendizaje cursadas el docente enriqueció de manera flexible los objetivos del programa, sin embargo hubo opiniones en las que se manifestó no estar de acuerdo o medianamente de acuerdo con la forma en que los docentes de la unidad de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y la unidad de aprendizaje de Psicología del Deporte, complementaron los objetivos del programa (ver tabla 61).

Tabla 62

El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	1 5.6%	0 0.0%	7 38.9%	10 55.6%	18 100.0%
Metodología de	4	10	7	8	7	36

las Capacidades Físicas	11.1%	27.8%	19.4%	22.2%	19.4%	100.0%
	3	8	10	8	7	36
Psicología del Deporte	8.3%	22.2%	27.8%	22.2%	19.4%	100.0%
	7	19	17	23	24	90
Total	7.8%	21.1%	18.9%	25.6%	26.7%	100.0%

En el caso de las unidades de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas y Psicología del Deporte, más del 30% de los alumnos manifiestan estar nada de acuerdo a medianamente de acuerdo en que el estilo de trabajo del profesor atiende las características individuales de los alumnos y el desarrollo de las competencias generales y específicas (ver tabla 62).

Tabla 63

El profesor cumple el programa con criterios flexibles de acuerdo a las necesidades del grupo a partir de evaluaciones sistematizadas

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0	0	2	5	11	18
	0.0%	0.0%	11.1%	27.8%	61.1%	100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	4	5	10	9	8	36
	11.1%	13.9%	27.8%	25.0%	22.2%	100.0%
Psicología del Deporte	1	8	10	10	7	36
	2.8%	22.2%	27.8%	27.8%	19.4%	100.0%
Total	5	13	22	24	26	90
	5.6%	14.4%	24.4%	26.7%	28.9%	100.0%

Más del 70% de los alumnos expresa que los profesores cumplen el programa con evaluaciones sistematizadas (ver tabla 63), ajustando las situaciones de aprendizaje a las necesidades del proceso de formación (ver tabla 64).

Tabla 64

El profesor ajusta las situaciones de aprendizaje, el uso de los recursos y la evaluación a las necesidades surgidas de la dinámica comunicativa de la clase

Unidad de aprendizaje	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Actividad Física y Salud	0 0.0%	0 0.0%	1 5.6%	6 33.3%	11 61.1%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	4 11.1%	12 33.3%	8 22.2%	5 13.9%	7 19.4%	36 100.0%
Psicología del Deporte	1 2.8%	5 13.9%	11 30.6%	11 30.6%	8 22.2%	36 100.0%
Total	5 5.6%	17 18.9%	20 22.2%	22 24.4%	26 28.9%	90 100.0%

Tabla 65

¿De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora?

Unidad de aprendizaje	Categorías		Total
	Sí	No	
Actividad Física y Salud	16 88.9%	2 11.1%	18 100.0%
Metodología de las Capacidades Físicas	20 55.6%	16 44.4%	36 100.0%
Psicología del Deporte	26 72.2%	10 27.8%	36 100.0%
Total	62 68.9%	28 31.1%	90 100.0%

Aunque la mayoría de los alumnos de 2do. Semestre, manifestaron que desearían otro curso con los profesores que les impartieron clase en primer semestre, resulta

un foco de atención para analizar el desempeño docente de estos profesores, ya que en las tres unidades de aprendizaje, hubo alumnos insatisfechos que optarían por no recibir otro curso con estos profesores, esto se presentó en mayor medida para la unidad de aprendizaje de Metodología de las Capacidades Físicas (ver tabla 65).

Evaluación del desempeño docente: perspectiva de alumnos del cuarto semestre de la maestría en Actividad Física y Deporte.

En este apartado destacaremos los resultados más sobresalientes con relación a los aspectos del desempeño docente que nos arroja con mayor fuerza la perspectiva de los alumnos de cuarto semestre y que son recurrentes con lo manifestado por los de segundo semestre.

Estrategias didácticas.

Tabla 66

La metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Unidades de Aprendizaje (AR)	Categorías				Total
	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Biomecánica y Kinesiología	2 33.3%	2 33.3%	0 0.0%	2 33.3%	6 100.0%
Medicina del Deporte	3 50.0%	1 16.7%	0 0.0%	2 33.3%	6 100.0%
Planeación del Alto Rendimiento	0 0.0%	1 50.0%	1 50.0%	0 0.0%	2 100.0%
Sistemas Modernos del Entrenamiento Deportivo	0 0.0%	1 25.0%	1 25.0%	2 50.0%	4 100.0%
Total	5 27.8%	5 27.8%	2 11.1%	6 33.3%	18 100.0%

Nota: AR= Alto Rendimiento

Al respecto de las unidades de aprendizaje de la orientación en alto rendimiento, llama la atención que el 50% de los alumnos está medianamente de acuerdo con la

metodología utilizada por el docente de la unidad de aprendizaje de Medicina del Deporte para favorecer el aprendizaje significativo. En este mismo rango el 33% de los alumnos ubican la unidad de aprendizaje de Biomecánica y Kinesiología (ver tabla 66).

Tabla 67

La Metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Unidades de Aprendizaje (EF)	Categorías		Total
	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Competencias del Educador Físico	1 50.0%	1 50.0%	2 100.0%
Educación Física en la Educación Básica	0 0.0%	2 100.0%	2 100.0%
Planeación Curricular del Educación Física	0 0.0%	2 100.0%	2 100.0%
Total	1 16.7%	5 83.3%	6 100.0%

Nota: EF= Educación Física.

Se puede apreciar que los alumnos están muy y totalmente de acuerdo con la metodología utilizada por los docentes de su área, para impartir las clases y favorecer el aprendizaje significativo (ver tabla 67).

Tabla 68

La metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC)

Unidades de Aprendizaje (GD)	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Diseño y Estructura Organizacional para Entidades Deportivas	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 16.7%	5 83.3%	6 100.0%

Gestión del Tiempo Libre	1	0	0	1	0	2
	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	100.0%
Mercadotecnia Deportiva	0	0	1	2	3	6
	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%	100.0%
Planeación Estratégica	0	2	1	1	0	4
	0.0%	50.0%	25.0%	25.0%	0.0%	100.0%
Total	1	2	2	5	8	18
	5.6%	11.1%	11.1%	27.8%	44.4%	100.0%

Nota: GD= Gestión Deportiva

Los docentes de las unidades de aprendizaje ofertadas como optativas para la orientación de Gestión Deportiva, recibieron apreciaciones por parte de los alumnos de no estar de acuerdo y medianamente de acuerdo con la metodología empleada por el profesor para favorecer el aprendizaje significativo (ver tabla 68).

Tabla 69

El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Unidad de aprendizaje (AR)	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Biomecánica y Kinesiología	0	1	2	1	2	6
	0.0%	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%	100.0%
Medicina del Deporte	1	2	0	1	2	6
	16.7%	33.3%	0.0%	16.7%	33.3%	100.0%
Planeación del Alto Rendimiento	0	1	1	0	0	2
	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Sistemas Modernos del Entrenamiento Deportivo	0	1	0	0	3	4
	0.0%	25.0%	0.0%	0.0%	75.0%	100.0%
Total	1	5	3	2	7	18
	5.6%	27.8%	16.7%	11.1%	38.9%	100.0%

Nota: AR= Alto Rendimiento

Algunos alumnos de la orientación en alto rendimiento, manifiestan no estar de acuerdo a estar medianamente de acuerdo con la atención que otorgan los docentes de las diversas unidades de aprendizaje a la relación teoría-práctica, lo que resulta un aspecto de mejora para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las unidades de aprendizaje de esta orientación (ver tabla 69).

Tabla 70

El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Unidad de aprendizaje (EF)	Categorías		Total
	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Competencias del Educador Físico	1	1	2
	50.0%	50.0%	100.0%
Educación Física en la Educación Básica	1	1	2
	50.0%	50.0%	100.0%
Planeación Curricular del Educación Física	0	2	2
	0.0%	100.0%	100.0%
Total	2	4	6
	33.3%	66.7%	100.0%

Nota: EF= Educación Física

Para la orientación en Educación Física, los alumnos valoran positivamente la relación teoría-práctica en cada una de las materias cursadas durante el tercer semestre, ubicándola en rangos de muy de acuerdo a totalmente de acuerdo con la manera en como el docente favorece este aspecto de la formación profesional (ver tabla 70).

Tabla 71

El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Unidades de aprendizaje (GD)	Categorías				Total
	Nada de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Diseño y Estructura Organizacional para Entidades Deportivas	0	0	0	6	6
	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%

Gestión del Tiempo Libre	0	1	1	0	2
	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%
Mercadotecnia Deportiva	0	2	1	3	6
	0.0%	33.3%	16.7%	50.0%	100.0%
Planeación Estratégica	1	3	0	0	4
	25.0%	75.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	1	6	2	9	18
	5.6%	33.3%	11.1%	50.0%	100.0%

Nota: GD= Gestión Deportiva

La mayoría de los alumnos señala que la relación teoría-práctica se ve favorecida por los docentes de las cuatro unidades de aprendizaje, solo un alumno de la unidad de aprendizaje de Planeación estratégica, está medianamente de acuerdo con este aspecto (ver tabla 71).

Evaluación.

Tabla 72

Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos

Unidades de Aprendizaje (AR)	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Biomecánica y Kinesiología	0	1	2	1	2	6
	0.0%	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%	100.0%
Medicina del Deporte	1	1	1	1	2	6
	16.7%	16.7%	16.7%	16.7%	33.3%	100.0%
Planeación del Alto Rendimiento	0	0	0	2	0	2
	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Sistemas Modernos del Entrenamiento Deportivo	0	0	0	0	4	4
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
Total	1	2	3	4	8	18
	5.6%	11.1%	16.7%	22.2%	44.4%	100.0%

Nota: AR= Alto Rendimiento

La mayoría de los alumnos está de acuerdo en la claridad de los procedimientos de evaluación de las unidades de aprendizaje, sin embargo hay apreciaciones de desacuerdo y medianamente de acuerdo en la unidad de aprendizaje de Medicina del Deporte y en la unidad de Biomecánica y Kinesiología hay una mención de medianamente de acuerdo (ver tabla 72).

Tabla 73

Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos

Unidades de Aprendizaje (EF)	Categorías		Total
	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Competencias del Educador Físico	1	1	2
	50.0%	50.0%	100.0%
Educación Física en la Educación Básica	1	1	2
	50.0%	50.0%	100.0%
Planeación Curricular de la Educación Física	1	1	2
	50.0%	50.0%	100.0%
Total	3	3	6
	50.0%	50.0%	100.0%

Nota: EF= Educación Física

Al respecto de los procedimientos de evaluación los alumnos de la orientación en Educación Física, los aprecian claros y explícitos en todas las materias cursadas durante el tercer semestre (ver tabla 73).

Tabla 74

Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos

Unidades de Aprendizaje (GD)	Categorías				Totalmente de acuerdo	Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo		
Diseño y Estructura Organizacional para Entidades Deportivas	0	0	0	0	6	6
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
Gestión del Tiempo Libre	0	0	1	1	0	2
	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%	100.0%

Mercadotecnia Deportiva	0	1	1	2	2	6
	0.0%	16.7%	16.7%	33.3%	33.3%	100.0%
Planeación Estratégica	2	0	2	0	0	4
	50.0%	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	2	1	4	3	8	18
	11.1%	5.6%	22.2%	16.7%	44.4%	100.0%

Nota: GD= Gestión Deportiva

De las cuatro unidades de aprendizaje cursadas en la orientación de Gestión Deportiva, en dos de ellas, alumnos manifiestan estar nada de acuerdo a medianamente de acuerdo con los procedimientos de evaluación empleados por el docente (ver tabla 74).

Tabla 75

El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso

Unidades de Aprendizaje (AR)	Categorías			Total
	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Biomecánica y Kinesiología	2	2	2	6
	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
Medicina del Deporte	2	2	2	6
	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
Planeación del Alto Rendimiento	1	0	1	2
	50.0%	0.0%	50.0%	100.0%
Sistemas Modernos del Entrenamiento Deportivo	0	2	2	4
	0.0%	50.0%	50.0%	100.0%
Total	5	6	7	18
	27.8%	33.3%	38.9%	100.0%

Nota: AR= Alto Rendimiento

En cuanto a recibir una retroalimentación pertinente por parte del docente durante los procesos de evaluación, la opinión de los alumnos para las diversas unidades de aprendizaje se mueve en rangos de acuerdo a totalmente de acuerdo (ver tabla 75).

Tabla 76

El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso

Unidades de Aprendizaje (EF)	Categorías		Total
	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Competencias del Educador Físico	0	2	2
	0.0%	100.0%	100.0%
Educación Física en la Educación Básica	0	2	2
	0.0%	100.0%	100.0%
Planeación Curricular del Educación Física	2	0	2
	100.0%	0.0%	100.0%
Total	2	4	6
	33.3%	66.7%	100.0%

Nota: EF= Educación Física

Los alumnos de la orientación en Educación Física, están de muy a totalmente de acuerdo con la retroalimentación del docente al proceso de enseñanza-aprendizaje (ver tabla 76).

Tabla 77

El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso

Unidades de Aprendizaje (GD)	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Diseño y Estructura Organizacional para Entidades Deportivas	0	0	0	1	5	6
	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	83.3%	100.0%
Gestión del Tiempo Libre	1	0	1	0	0	2
	50.0%	0.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Mercadotecnia Deportiva	1	1	0	1	3	6
	16.7%	16.7%	0.0%	16.7%	50.0%	100.0%
Planeación	0	2	1	1	0	4

Estratégica	0.0%	50.0%	25.0%	25.0%	0.0%	100.0%
Total	2	3	2	3	8	18
	11.1%	16.7%	11.1%	16.7%	44.4%	100.0%

Nota: GD= Gestión Deportiva

Nuevamente es en las unidades de aprendizaje de Gestión del tiempo libre, Mercadotécnica Deportiva y Planeación Estratégica, en las que no se está de acuerdo o se está medianamente de acuerdo con la función retroalimentadora del docente (ver tabla 77).

Tabla 78

El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito

Unidades de Aprendizaje (AR)	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Biomecánica y Kinesiología	0	0	1	3	2	6
	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%	100.0%
Medicina del Deporte	1	1	0	2	2	6
	16.7%	16.7%	0.0%	33.3%	33.3%	100.0%
Planeación del Alto Rendimiento	0	0	0	2	0	2
	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Sistemas Modernos del Entrenamiento Deportivo	0	0	0	1	3	4
	0.0%	0.0%	0.0%	25.0%	75.0%	100.0%
Total	1	1	1	8	7	18
	5.6%	5.6%	5.6%	44.4%	38.9%	100.0%

Nota: AR= Alto Rendimiento

La mayoría de los alumnos aprecian que predominó la evaluación formativa por encima de la evaluación sumativa, únicamente en la unidad de aprendizaje de Medicina del Deporte, hay opiniones que no están de acuerdo o medianamente de acuerdo con esta afirmación (ver tabla 78).

Tabla 79

El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito

Unidades de Aprendizaje (EF)	Categorías		Total
	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Competencias del Educador Físico	1	1	2
	50.0%	50.0%	100.0%
Educación Física en la Educación Básica	0	2	2
	0.0%	100.0%	100.0%
Planeación Curricular del Educación Física	0	2	2
	0.0%	100.0%	100.0%
Total	1	5	6
	16.7%	83.3%	100.0%

Nota: EF= Educación Física

En diversos aspectos relacionados al desempeño docente como el estilo de trabajo del maestro, la metodología utilizada, los procedimientos de evaluación empleados y la retroalimentación proporcionada con respecto al proceso de formación, los alumnos están muy de acuerdo a totalmente de acuerdo en que estas acciones por parte de los docentes que les impartieron clase se realizan de manera adecuada para favorecer el aprendizaje significativo en las diversas unidades de aprendizaje cursadas (ver tabla 79).

Tabla 80

El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito

Unidades de Aprendizaje (GD)	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Diseño y Estructura Organizacional para Entidades Deportivas	0	0	0	1	5	6
	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	83.3%	100.0%

Gestión del Tiempo Libre	1	0	0	1	0	2
	50.0%	0.0%	0.0%	50.0%	0.0%	100.0%
Mercadotecnia Deportiva	0	0	2	2	2	6
	0.0%	0.0%	33.3%	33.3%	33.3%	100.0%
Planeación Estratégica	0	1	2	1	0	4
	0.0%	25.0%	50.0%	25.0%	0.0%	100.0%
Total	1	1	4	5	7	18
	5.6%	5.6%	22.2%	27.8%	38.9%	100.0%

Nota: GD= Gestión Deportiva

Son nuevamente las unidades de aprendizaje optativas en las que algunos alumnos no están de acuerdo o lo están medianamente con el tipo de evaluación utilizada por el profesor (ver tabla 80).

Flexibilidad curricular.

Tabla 81

El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas

Unidades de Aprendizaje (AR)	Categorías					Total
	Nada de acuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Biomecánica y Kinesiología	1	0	2	1	2	6
	16.7%	0.0%	33.3%	16.7%	33.3%	100.0%
Medicina del Deporte	1	1	0	2	2	6
	16.7%	16.7%	0.0%	33.3%	33.3%	100.0%
Planeación del Alto Rendimiento	0	0	0	2	0	2
	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	0.0%	100.0%
Sistemas Modernos del Entrenamiento Deportivo	0	0	0	0	4	4
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
Total	2	1	2	5	8	18
	11.1%	5.6%	11.1%	27.8%	44.4%	100.0%

Nota: AR= Alto Rendimiento

Referente al estilo de trabajo del maestro, para favorecer el desarrollo de las competencias generales y específicas, son las unidades de aprendizaje de Medicina del Deporte y la de Biomecánica y Kinesiología, las que reciben nuevamente valoraciones de nada de acuerdo a medianamente de acuerdo con la forma de trabajar del docente (ver tabla 81).

Tabla 82

El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas

Unidades de Aprendizaje (EF)	Categorías		Total
	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Competencias del Educador Físico	0	2	2
	0.0%	100.0%	100.0%
Educación Física en la Educación Básica	1	1	2
	50.0%	50.0%	100.0%
Planeación Curricular del Educación Física	0	2	2
	0.0%	100.0%	100.0%
Total	1	5	6
	16.7%	83.3%	100.0%

Nota: EF= Educación Física

Al igual que en los anteriores aspectos evaluados sobre el desempeño docente, los alumnos de la orientación en Educación Física, se muestran muy satisfechos con el estilo de trabajo del profesor (ver tabla 82).

Tabla 83

El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas

Unidades de Aprendizaje (GD)	Categorías				Total
	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Diseño y Estructura Organizacional para Entidades Deportivas	0	0	0	6	6
	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%
Gestión del Tiempo Libre	1	1	0	0	2
	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%

Mercadotecnia Deportiva	1	2	3	0	6
	16.7%	33.3%	50.0%	0.0%	100.0%
Planeación Estratégica	2	2	0	0	4
	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%	100.0%
Total	4	5	3	6	18
	22.2%	27.8%	16.7%	33.3%	100.0%

Nota: GD= Gestión Deportiva

En tres de las cuatro materias cursadas en la orientación de Gestión Deportiva, un porcentaje considerable de alumnos, opinó estar medianamente de acuerdo con el estilo de trabajo del profesor para favorecer el aprendizaje significativo (ver tabla 83).

Tabla 84

De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora

Unidades de Aprendizaje (AR)	Respuesta		
	Sí	No	Total
Biomecánica y Kinesiología	5	1	6
	83.3%	16.7%	100.0%
Medicina del Deporte	3	3	6
	50.0%	50.0%	100.0%
Planeación del Alto Rendimiento	2	0	2
	100.0%	0.0%	100.0%
Sistemas Modernos del Entrenamiento Deportivo	4	0	4
	100.0%	0.0%	100.0%
Total	14	4	18
	77.8%	22.2%	100.0%

Nota: AR= Alto Rendimiento

Aunque no representan la mayoría, hay un porcentaje de alumnos que no les gustaría llevar otro curso con los docentes que impartieron las unidades de aprendizaje de Medicina del Deporte, Biomecánica y Kinesiología, lo que resulta un indicador de insatisfacción con el desempeño docente (ver tabla 84).

Tabla 85

De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora

Unidades de Aprendizaje (EF)	Respuesta	
	Sí	Total
Competencias del Educador Físico	2	2
	100.0%	100.0%
Educación Física en la Educación Básica	2	2
	100.0%	100.0%
Planeación Curricular del Educación Física	2	2
	100.0%	100.0%
Total	6	6
	100.0%	100.0%

Nota: EF= Educación Física

Tabla 86

De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora

Unidades de Aprendizaje (GD)	Respuesta		
	Sí	No	Total
Diseño y Estructura Organizacional para Entidades Deportivas	6	0	6
	100.0%	0.0%	100.0%
Gestión del Tiempo Libre	1	1	2
	50.0%	50.0%	100.0%
Mercadotecnia Deportiva	5	1	6
	83.3%	16.7%	100.0%
Planeación Estratégica	0	4	4
	0.0%	100.0%	100.0%
Total	12	6	18
	66.7%	33.3%	100.0%

Nota: GD= Gestión Deportiva

Resulta un punto de atención que en tres de las cuatro unidades de aprendizaje, hay un porcentaje de alumnos que no desean tomar otro curso con los docentes que impartieron esos programas, siendo el docente de la unidad de aprendizaje de Planeación Estratégica, el que recibió el 100% de opiniones negativas.

3.3 Dimensión seguimiento de egresados

Se presentan seguidamente los resultados de la encuesta aplicada a los egresados, ilustrando, mediante las tablas más relevantes de las diferentes dimensiones del cuestionario.

Situación laboral.

Tabla 87

¿En qué porcentaje tiene relación su trabajo actual con la formación académica recibida?

Relación en %	Frecuencia	Porcentaje
100	7	31.8
80	6	27.3
50	3	13.6
30 o menos	3	13.6
No trabaja	3	13.6
Total	22	100.0

Un 59,1 % de los egresados manifestaron que su trabajo actual se relaciona ampliamente con la formación académica recibida en rango del 80 al 100 %, frente al 27, 2 % que encuentra muy poco pertinente la formación recibida para su desempeño laboral (ver tabla 87).

Tabla 88

¿Satisfacción con la utilidad de los conocimientos de la formación universitaria para el trabajo?

Satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
No aplica	3	13.6
Nula satisfacción	2	9.1
Poca satisfacción	3	13.6
Mucha satisfacción	14	63.6
Total	22	100.0

El 63,6 % de los egresados está satisfecho con la utilidad de los conocimientos recibidos en la maestría para el desempeño laboral, en discordancia con este dato, cinco (19,7%) de ellos expresan poca y nula satisfacción (ver tabla 88).

Tabla 89

Grado de importancia de algunos aspectos para encontrar empleo

Aspectos	Nada importante		Poco importante		Muy importante	
	F	%	F	%	F	%
Importancia de la formación universitaria recibida	-	-	2	9,1	20	90,9
Importancia del conocimiento sobre el mercado laboral	-	-	5	22,7	17	77,2
Importancia de la experiencia laboral	1	4,5	7	31,8	14	63,6
Importancia del conocimiento de idiomas extranjeros	1	4,5	8	36,4	13	59,1
Importancia del conocimiento sobre tecnologías de la información y comunicación	-	-	6	27,3	16	72,7

Nota: F= frecuencia; %= porcentaje. Las celdillas marcadas con un (-), indican ausencia de valor.

Los aspectos que consideran más importantes los egresados para el empleo, son la formación recibida, el conocimiento sobre el mercado laboral y el uso de las TICs, así lo expresan más del 70 %. El 35 % considera que la experiencia laboral y el conocimiento del idioma extranjero son menos necesarios (ver tabla 89).

Educación continua y actualización.

Tabla 90

¿Está interesado en los programas de posgrado de la FOD de la UANL?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	14	63.6
No	8	36.4
Total	22	100.0

Es favorecedor para la institución que el 63,6 % de los egresados están interesados en continuar sus estudios en los programas de posgrado de la FOD (ver tabla 90).

Tabla 91

Razón por la que no está interesado en los programas de posgrado de FOD

Razones	Frecuencia	Porcentaje
No aplica	14	63.6
No tengo suficiente tiempo	1	4.5

No se ofrece el programa que me interesa	3	13.6
Horario	1	4.5
Otro	3	13.6
Total	22	100.0

En complemento a la pregunta anterior, encontramos que la falta de tiempo, los horarios y el no contar con programas de interés para los egresados, son la principal razón para no continuar formándose en la FOD (ver tabla 91).

Opinión sobre la organización académica y el desempeño organizacional.

Tabla 92

Grado de satisfacción con la formación académica

Aspecto	Poco satisfecho		Satisfecho		Muy satisfecho	
	F	%	F	%	F	%
Calidad de la formación académica recibida.	6	27,3	14	63,6	2	9,1
Pertinencia del perfil de egreso en relación a las demandas laborales.	8	36,4	11	50	3	13,6
Formación recibida para el cumplimiento del perfil de egreso.	4	18,2	16	72,7	2	9,1
Formación de conocimientos generales para ser un profesional competente	10	45,5	9	40,9	3	13,6

Nota: F= frecuencia; %= porcentaje.

Las ponderaciones mayoritarias se encuentran entre satisfecho y muy satisfecho, pero no ocurre así con relación a la formación general donde diez egresados declaran sentirse poco satisfechos, y ocho también lo manifiestan en la pertinencia del perfil de egreso con relación al ámbito laboral (ver tabla 92).

Tabla 93

Grado de satisfacción con el desempeño organizacional

Aspectos	Nada satisfecho		Poco satisfecho		Satisfecho		Muy satisfecho	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Calidad y eficiencia de los	3	13,6	4	18,2	10	45,4	5	22,7

servicios que ofrece la universidad (Biblioteca, escolar, otros).

Promoción de la identidad y pertenencia institucional	2	9,1	5	22,7	11	50	4	18,2
---	---	-----	---	------	----	----	---	------

Nota: F= frecuencia; %= porcentaje.

Por encima del 60 % de los egresados se encuentran satisfechos y muy satisfechos con la calidad y eficiencia de algunos servicios que ofrece la universidad, también expresan identidad y pertenencia institucional, sin embargo siete de los egresados expresan poca y ninguna satisfacción (ver tabla 93).

Tabla 94

Grado de satisfacción con el desempeño docente

Aspectos	Nada satisfecho		Poco satisfecho		Satisfecho		Muy satisfecho	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Dominio de contenidos	-	-	6	27,3	9	40,9	7	31,8
Técnicas didácticas	7	31,8	11	50	-	-	4	18,2
Comportamiento del docente	-	-	2	9,1	12	54,5	8	36,4
Forma de promover la participación de los estudiantes en clase	-	-	3	13,6	12	54,5	7	31,8
Promoción del trabajo en equipo	-	-	1	4,5	15	68,1	6	27,3
Con el fomento al uso de las TICs	-	-	-	-	11	50	11	50
Con el respeto a la diversidad y la no discriminación	1	4,5	1	4,5	12	54,5	8	36,4
Disponibilidad del docente para atender a los estudiantes fuera de clase.	-	-	3	13,6	10	45,5	9	40,9

Nota: F= frecuencia; %= porcentaje. Las celdillas marcadas con un (-), indican ausencia de valor.

Los indicadores de la satisfacción con el desempeño docente reciben opiniones favorables por la mayoría de los egresados, al igual que con el uso de las Tics. Con las técnicas didácticas es el mayor grado de insatisfacción que manifiestan los egresados, seguido por el dominio de contenidos que ha dejado poco satisfechos al 27,3% de los egresados (ver tabla 94).

Tabla 95

Grado de satisfacción con la identidad y pertenencia institucional

Grado de satisfacción	Frecuencia	Porcentaje
Nada satisfecho	1	4.5
Poco satisfecho	1	4.5

Satisfecho	11	50.0
Muy satisfecho	9	40.9
Total	22	100.0

Esta tabla muestra altos niveles de satisfacción con respecto a la identidad y pertenencia institucional (ver tabla 95)

Evaluación de la formación profesional.

Tabla 96
Grado de acuerdo con la formación profesional

Indicadores	Muy en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Muy de acuerdo	
	F	%	F	%	F	%	F	%
En el mercado laboral existe interés por contratar egresados de la MAFyD.	3	13,6	3	13,6	13	59	3	13,6
Al egresar de la maestría, fui contratado de acuerdo con mis expectativas profesionales y económicas.	4	18,2	4	18,2	13	59	1	4,5
Recibí preparación al egresar para desarrollarme como emprendedor	2	9,1	13	59,1	5	22,7	2	9,1

Nota: F= frecuencia; %= porcentaje.

De la tabla 96 se deriva la aceptación de la utilidad de la formación recibida para ser contratado en el mercado ocupacional, 14 sujetos de 22, reconocen haber sido contratados de acuerdo a sus expectativas, sin embargo con relación al aspecto de emprendimiento, se aprecia un nivel mayor de insatisfacción, por el 68,2% de los participantes de la encuesta.

Tabla 97
¿Si tuviera la oportunidad de elegir otra vez donde estudiar la maestría, optaría por la FOD?

Grado de acuerdo	Frecuencia	Porcentaje
Muy en desacuerdo	3	13.6
De acuerdo	13	59.1
Muy de acuerdo	6	27.3
Total	22	100.0

Estudiar nuevamente en la FOD es una opción que la mayoría de los participantes tomaría, con excepción de tres egresados que declaran no volver a hacerlo (ver tabla 97).

Recomendaciones para mejorar el proceso de formación.

Tabla 98

¿Recomendaría a un egresado de Licenciatura, continuar sus estudios en la MAFyD de la FOD?

	Frecuencia	Porcentaje
No respondió	1	4.5
Sí	18	81.8
No	3	13.6
Total	22	100.0

Recomendar la maestría en Actividad Física y Deporte son acciones que el 81,8 % de los egresados harían (ver tabla 98).

Tabla 99

Mejoras que deben realizarse en el currículo de la maestría (Pregunta 27, abierta)

Categoría	Frecuencia	%
Relación teoría-práctica	5	21,7
Unidades de aprendizaje	5	21,7
Tronco común	4	17,3
Aspectos organizativos	4	17,3
Selección de contenidos	3	13
Trabajo propedéutico	1	4,3
Pertinencia social	1	4,3
Total	23	100

Nota: las categorías marcadas en negritas son los aspectos con mayor oportunidad de mejora.

De las diversas áreas de mejora que según los egresados deben buscarse en la MAFyD, las que reciben más atención son la relación teoría-práctica y las unidades de aprendizaje (ver tabla 99).

Tabla 100

Fortalezas de la maestría (pregunta 28, abierta)

Aspecto	Frecuencia	%
Prestigio institucional	7	30,4
Desempeño docente	5	21,7
Diseño curricular	4	17,3
Conocimientos	3	13
Pertinencia social	2	8,6
Formación investigativa	2	8,6
Total	23	100

Nota: las categorías marcadas en negritas son los aspectos con mayor oportunidad de mejora.

El prestigio institucional y el desempeño docente fueron planteados por los participantes como las mayores fortalezas de la carrera (ver tabla 100).

Tabla 101

De manera global ¿Qué calificación del 0 al 10 le asignaría a la MAFyD? (mixta-fundamentación-pregunta 30)

Calificación	Frecuencia	Porcentaje
6	1	4.5
7	1	4.5
8	15	68.2
9	2	9.1
10	3	13.6
Total	22	100.0

La calificación mayormente otorgada a la maestría en la escala ofrecida se coloca en ocho, que para el posgrado significa aprobado. Solo tres egresados le asignaron la más alta calificación (ver tabla 101).

3.4 Resultados de la técnica de la composición

La técnica de la composición fue abordada en dos vertientes acorde al avance de los alumnos en la ruta formativa. Para los alumnos de segundo semestre la técnica se planteó como “expectativas de formación”, que alude, a lo esperado por los alumnos con relación al programa educativo. En el caso de los alumnos de cuarto semestre, la técnica respondió a las “expectativas alcanzadas”, producto de un proceso formativo ya consolidado y cubierto en su mayoría.

3.4.1 Expectativas de formación (segundo semestre).

Al explorar sobre las expectativas que los alumnos poseían para la maestría que recién iniciaban, aparecieron ideas que se movían en torno al desempeño docente, el desempeño profesional de ellos mismos, la investigación, la eficiencia terminal, los deberes y derechos de los estudiantes, los conocimientos, aprendizajes y la socialización. En las siguientes tablas se han organizado las ideas aparecidas en las composiciones de acuerdo a categorías de análisis.

De todas las respuestas de los alumnos cursantes se constituyeron diversas categorías de análisis que agrupamos de la siguiente manera: Desempeño docente; Desempeño profesional; Investigación; Aprendizaje; Conocimientos; Socialización y

Eficiencia terminal, todo lo cual se muestra en las siguientes tablas que respetan la propia palabra de los actores.

Tabla 102

Expectativas de formación sobre el desempeño docente

Categorías	Ideas de los actores	
Desempeño docente	1. Conocimiento de diversas formas de trabajo de maestros directivos y compañeros	8. Que mejoren las clases para justificar la inversión
	2. Que los profesores enseñen cosas que sirvan en lo laboral	9. Tener docentes con amplias habilidades pedagógicas e investigativas
	3. Que los maestros relacionen los conceptos a las realidades laborales	10. Ampliar el espectro profesional desde el ejemplo de las habilidades pedagógicas e investigativas de los docentes
	4. Que los maestros estén comprometidos con los alumnos en cada una de las clases.	11. Que los maestros participantes tengan una total disposición
	5. Mayor calidad de la información que transmiten los docentes	12. Que se le dé más importancia al tema de la rehabilitación
	6. Más compromiso de los docentes con su trabajo	
	7. Impartir clases de manera precisa puntual y responsable cumpliendo con los estándares que pide la universidad	

Tabla 103

Expectativas de formación sobre la eficiencia terminal

Categorías	Ideas de los actores	
Eficiencia terminal	1. Graduarme en tiempo y forma	5. Graduarme con una buena tesis
	2. Graduación satisfactoria	
	3. Graduación y defensa de tesis	6. Satisfacción de tener un título de maestría
	4. Graduación como una persona competente en su especialidad	

Tabla 104

Expectativas de formación sobre la investigación

Categorías	Ideas de los actores	
Investigación	1. Investigación para realizar publicaciones científicas	4. Clarificar el tema que trabajaré para graduarme de maestro en la tesina.
	2. Mejorar métodos de investigación para buscar información en fuentes confiables y científicas	5. Iniciarme en el ámbito de la investigación
		6. Formar parte de un comité

3. Investigar el tema de la rehabilitación deportiva.	investigador en una universidad o en un centro de alto rendimiento
---	--

Tabla 105

Expectativas de formación sobre los conocimientos

Categorías	Ideas de los actores	
Conocimientos	1. Conocimientos sobre actividad física y deporte	6. Aplicar los conocimientos del deporte en la sociedad.
	2. Conocimientos de nutrición en actividad física y salud	7. Comunicar los conocimientos del deporte en la sociedad.
	3. Aplicación de conocimientos	8. Ampliar y renovar conocimientos en el área específica
	4. Aplicar conocimientos en clases y en prácticas profesionales	9. y aplicar conocimientos
	5. Elevar conocimientos en el deporte	

Tabla 106

Expectativas de formación sobre el desempeño profesional

Categorías	Ideas de los actores	
Desempeño profesional	1. Herramientas prácticas	13. Tener un comportamiento asertivo y dinámico en base a los procesos que se llevan a cabo en el alto rendimiento.
	2. Visualización de oportunidades de atención de clientes	14. Tener un cúmulo de saber que me permita desarrollo dinámico y asertivo en el doctorado
	3. Mejor preparación en el ámbito de desempeño	15. Obtener herramientas para interpretar y potenciar de modo que sobresalga el deporte mexicano
	4. Perfil idóneo para profundizar impacto en el mercado laboral	16. Que la salud sea una parte integrante del deporte en dependencia de las herramientas que se utilicen
	5. Efectividad en la intervención como pacientes clientes: atleta de alto rendimiento y pacientes obesos	17. Mejor desempeño personal y profesional Desempeño profesional
	6. Usar las cargas en una rehabilitación deportiva	18. Seguimiento constante a lo teórico y a lo práctico
	7. Tomar más experiencias en su área profesional	19. Tener un mejor puesto en que sea competente
	8. Atacar muchas áreas de oportunidad en el deporte	20. Estar a gusto en el puesto de
	9. Adquirir saberes más aterrizados más reales en lo que se refiere a aplicación	
	10. Adquirir competencias fundamentadas en el saber hacer	

11. Tener un nivel alto de aplicabilidad constante	trabajo
12. Demostrar liderazgo aprendido de variados y muchos saberes de la actividad física y el deporte de alto rendimiento	21. Llegar a un puesto 22. Ser una persona totalmente competente 23. Conseguir un buen trabajo profesional

Tabla 107

Expectativas de formación sobre el aprendizaje

Categorías	Ideas de los actores	
Aprendizajes	1. Aprendizajes profesionales	11. Aprender
	2. Aprendizajes científicos	12. Adquirir aprendizajes
	3. Aprendizajes prácticos	13. Conocer y aprender de los profesores
	4. Aprender de cada materia	14. Analizar relaciones entre el auto concepto físico y las expectativas de éxito
	5. Aprender en cada clase	15. Adquirir herramientas, desempeños concretos
	6. Aprender de una manera diferente en las prácticas profesionales	16. Adquirir experiencias
	7. Aprender a dosificar correctamente las cargas de entrenamiento	17. Adquirir herramientas
	8. Más aprendizajes	18. Adquirir experiencias
	9. Aprendizajes que permitan desarrollo profesional e independencia	19. Retroalimentar y aplicar conocimientos
	10. Aprender de diferentes personas y lugar las formas de enseñanza	

Tabla 108

Expectativas de formación sobre los deberes y derechos del estudiante

Categorías	Ideas de los actores	
Deberes y derechos del estudiante	1. Cumplir objetivos de estudiante, en las clases y todo lo que se pida	4. Más apoyo económico en cuanto a becas
	2. Solicitar beca para el intercambio académico	5. Llevarme una grata experiencia del posgrado
	3. Hacer prácticas en un lugar importante	

Tabla 109

Expectativas de formación sobre la socialización

Categorías	Ideas de los actores	
	1. Promocionar y facilitar la	3. Divulgar la experiencia de seguir

Socialización	2. Realizar una estancia en otro continente país y cultura	4. Crear una forma propia de compartir los conocimientos adquiridos
---------------	--	---

También puede tenerse una visión cuantitativa de los códigos predominantes y por tanto donde se concentran las mayores expectativas, si apreciamos la tabla 101 de distribución de frecuencias, lo cual contribuye también a reforzar el tipo de diseño mixto, asumido como conducta investigativa.

Tabla 110

Aparición de códigos sobre las expectativas de formación en alumnos de 2do semestre

Categorías	Ideas	%
Desempeño profesional	23	29,4
Aprendizajes	19	24,3
Desempeño docente	12	15,3
Conocimientos	9	11,5
Investigación	6	7,6
Deberes y derechos del estudiante	5	6,4
Socialización	4	5,1
Total	78	100

3.4.2 Expectativas de formación alcanzadas (Cuarto semestre).

De igual manera que en el segundo semestre, en el cuarto semestre se exploraron las expectativas que los alumnos entendían habían sido cubiertas en la maestría, aparecieron menos categorías e ideas de los actores, y en el caso de una composición tuvo que ser desechada porque no se ajustó a la consigna. Las categorías construidas fueron: Desempeño docente; Desempeño profesional; Aprendizaje; Conocimientos; Eficiencia terminal e Investigación.

Seguidamente apreciamos las categorías de análisis construidas, donde por simple inspección puede apreciarse la gran relevancia que otorgan los alumnos al desempeño docente (ver tabla 111) y al desempeño profesional (ver tabla 114).

Tabla 111

Expectativas alcanzadas en relación al desempeño docente

Categorías	Ideas de los actores
1. Las materias sirvieron para ofertar el trabajo	7. Conocer y rodearme de doctores que trabajan en

Desempeño docente	<p>multidisciplinariamente</p> <p>2. Cumplimiento del contenido de las materias</p> <p>3. El maestro hizo ágil y dinámica las clases</p> <p>4. Clases interesantes y envolventes</p> <p>5. El maestro generó participación y estimuló el desarrollo de la crítica</p> <p>6. El maestro despertó el interés por la innovación, la investigación y los proyectos.</p>	<p>el alto rendimiento deportivo.</p> <p>8. Exigencias hacia trabajos de calidad.</p> <p>9. Habilidades de analizar las actividades y ser más conscientes del trabajo.</p> <p>10. Las clases fueron guías para la búsqueda de información.</p> <p>11. Atención individualizada por parte de los maestros.</p>
-------------------	---	---

Tabla 112

Expectativas alcanzadas en relación a los aprendizajes

Categorías	Ideas de los actores	
Aprendizajes	<p>1. Aprendizaje de Educación Física mediante las optativas.</p> <p>2. Mejora del nivel de inglés.</p> <p>3. Mayor capacitación en torno a un proceso de entrenamiento.</p> <p>4. Mayor capacitación en torno a un proceso de entrenamiento.</p>	<p>5. Herramientas de aprendizaje</p> <p>6. Aprendizajes sobre organización y dirección de una entidad deportiva.</p> <p>7. Aprendizajes en torno a compartir experiencias laborales y personales.</p> <p>8. Sacar lo mejor de mí.</p>

Tabla 113

Expectativas alcanzadas en relación a los conocimientos

Categorías	Ideas de los actores	
Conocimientos	<p>1. Conocimientos sobre investigación</p> <p>2. Aumento del nivel académico.</p> <p>3. Aumento del nivel de conocimientos.</p> <p>4. Aumentar conocimientos en desarrollo y planificación de programas de entrenamiento.</p>	<p>5. Gran base de conocimientos teóricos y prácticos de rendimiento deportivo</p> <p>6. Conocimientos sobre estrategias de mercadotecnia</p> <p>7. Conocimientos sobre las leyes de la Cultura Física y el deporte en México.</p>

Tabla 114

Expectativas alcanzadas en relación al desempeño profesional

Categorías	Ideas de los actores	
	<p>1. Mejora de la experiencia</p> <p>2. Ampliación del campo</p>	<p>6. Crecimiento teórico y práctico en el alto rendimiento deportivo</p>

Desempeño profesional	laboral	7. Superación personal
	3. Crecimiento teórico y práctico en el alto rendimiento deportivo.	8. Superación académica
	4. Gran base de conocimientos teóricos y prácticos de rendimiento deportivo	9. Superación laboral
	5. Conocer y rodearme de doctores que trabajan en el alto rendimiento deportivo.	10. Me dio buena base para proyectos futuros
		11. Experiencia de una directora estatal del deporte para conocer la realidad del deporte y la administración pública.
		12. Profesionalización de las acciones.
		13. Transformación académica.
		14. Logro de todos los propósitos por semestre.

Tabla 115

Expectativas alcanzadas en relación a la eficiencia terminal

Categorías	Ideas de los actores
Eficiencia terminal	1. Obtención del grado de máster 2. Obtención del grado de máster

Tabla 116

Expectativas alcanzadas en relación a la investigación

Categorías	Ideas de los actores
Investigación	1. Crecimiento en investigación científica: búsqueda de información y estadística.
	2. Crecimiento en investigación científica: búsqueda de información y estadística.
	3. Aprendizajes de investigación con fuentes bibliográficas.
	4. Búsqueda de información científica,

Tabla 117

Expectativas de formación cubiertas en alumnos de 4to. Semestre

Categorías	Ideas	%
Desempeño profesional	14	30,4
Desempeño docente	11	23,9
aprendizaje	8	17,3
Conocimientos	7	15,2
Investigación	4	8,6
Eficiencia terminal	2	4,3
Total	46	100

Por el contrario en algunas composiciones pudieron apreciarse declaratorias explícitas de expectativas no cubiertas que agrupamos en las categorías:

Desempeño docente (ver tabla 118); Diseño curricular (ver tabla 119); Desempeño profesional (ver tabla 120).

Tabla 118

Expectativas no cubiertas en relación al desempeño docente

Categorías	Ideas de los actores	
Desempeño docente	1. Hubo materias que no cumplieron mis expectativas por problemas del maestro. 2. Faltó más práctica en la realización de pruebas por ejemplo la de esfuerzo 3. No se cumplieron las expectativas de estar más preparados.	4. Materias escasamente orientadas a la teoría y práctica, que no originaron buenos aprendizajes. 5. Poca exigencia de la maestría

Tabla 119

Expectativas no cubiertas en relación al diseño curricular

Categorías	Ideas de los actores
Diseño curricular	1. No se tocaron materias relacionadas con el campo laboral 2. No pudo obtener conocimientos sobre educación física especial

Tabla 120

Expectativas no cubiertas en relación al desempeño profesional

Categorías	Ideas de los actores	
Desempeño profesional	1. No lograron aprender el procedimiento para realizar pruebas físicas 2. obtener resultados y saber qué hacer con ellos	3. diseñar un programa de entrenamiento 4. No llega a ser un especialista en alto rendimiento

Tabla 121

Expectativas de formación no cubiertas en alumnos de 4to. Semestre

Categorías	Ideas	%
Desempeño docente	5	45,4
Desempeño profesional	4	36,3
Diseño curricular	2	18,1
Total	11	100

3.5 Resultados de la evaluación plenaria del PNPC (Revisión documental)

En la tabla 122 en forma de lista de verificación o de cotejo, aparecen los aspectos relevantes que seleccionamos a los propósitos de nuestro estudio, relacionados con las dimensiones de Plan de estudio y proceso de enseñanza aprendizaje y con la

ponderación dicotómica cumple no cumple establecida por el sistema de evaluación del Conacyt.

Tabla 122
Primera evaluación plenaria del PNPC

Indicadores	Cumple	No cumple	Observaciones
Plan de estudios			
Diagnóstico socioeconómico y estado del arte para justificar el programa.		x	La justificación para modificar el programa anterior, surge de la baja eficiencia terminal y no de un estudio socioeconómico.
Competencias o atributos del perfil de egreso.		x	El perfil de egreso es demasiado general y no se especifican conocimientos y habilidades de cada orientación terminal.
Relaciones entre el perfil de egreso, el mapa curricular y los contenidos para cumplir objetivos y metas del plan de estudios.	x		Debe tomarse en cuenta las deficiencias del perfil de egreso.
Congruencia entre las opciones de graduación y la orientación profesionalizante del programa.		x	La defensa de tesis de grado no es acorde con la orientación profesional de la maestría y las características de la tesina o trabajo terminal no se especifican.
Flexibilidad curricular.	x		Si en la medida en que ofrece cuatro orientaciones y materias optativas en orientación terminal.
Proceso de enseñanza-aprendizaje			
Calidad del proceso de evaluación del aprendizaje en el plan de estudio.	x		Propone evaluación por competencia con los productos integradores específicos por orientación. No hay evidencias de formación práctica para la generación de competencia.
Calidad en la estructura del plan de estudios para cumplir objetivos y metas del programa.	x		

Seguidamente citamos el comentario general por parte de los evaluadores de Conacyt en la maestría que en su primera presentación ante este organismo evaluador no quedó aprobada.

“La falta de definición del perfil de egreso y la confusión que generan la modalidades de titulación no permiten afirmar que el programa es adecuado y que cumple con los requisitos de calidad.

No hay claridad en el entrenamiento de los estudiantes con las personas para desarrollar las habilidades y destrezas que corresponden a las competencias que adquirirá de acuerdo a todo programa profesionalizante.

Es necesario desarrollar un nuevo estudio socioeconómico completo, que permita justificar la pertinencia y alcance del programa en la región, así como su relación con otros posgrados.

Es necesario diferenciar los criterios de un programa profesionalizante a uno de investigación y que se refleje en las modalidades de titulación.

Hacer explícito transversalmente en todo el mapa curricular las prácticas profesionales para el desarrollo de las destrezas requeridas. En la forma en la que esta estructura se asemeja más a un programa de investigación que a uno profesionalizante”.

Muchos de estos aspectos evaluados negativamente mejoraron de una evaluación a la otra, a tal punto que en el año 2014 la maestría fue aceptada en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad y estos resultados pueden apreciarse en la siguiente lista de cotejo, correspondiente a la tabla 123, aunque cabe destacar que se produjeron mejoras, los evaluadores de Conacyt siguieron expresando que aún era necesario analizar el perfil, evitar el desbalance con la orientación del adulto mayor y enfatizar en el carácter profesionalizante de la maestría.

Tabla 123
Segunda evaluación plenaria del PNPC

Indicadores	Cumple	No cumple	Observaciones
<i>Plan de estudios</i>			
Diagnóstico socioeconómico y estado del arte para justificar el programa.	x		

Competencias o atributos del perfil de egreso.	x	
Relaciones entre el perfil de egreso, el mapa curricular y los contenidos para cumplir objetivos y metas del plan de estudios.	x	Cumple parcialmente, porque el perfil requiere reestructurarse en función de actividad física en lugar de deporte.
Congruencia entre las opciones de graduación y la orientación profesionalizante del programa.		
Flexibilidad curricular.	x	
<i>Proceso de enseñanza-aprendizaje</i>		
Calidad del proceso de evaluación del aprendizaje en el plan de estudio.	x	
Calidad en la estructura del plan de estudios para cumplir objetivos y metas del programa.	x	

3.6 Resultados de las correlaciones entre variables por cada fuente de estudio de una misma dimensión

Se presentan los resultados de las correlaciones de Spearman según la dimensión y la fuente estudiada, para ello se muestra en las siguientes tablas la asociación entre grupos de variables que integran los diversos aspectos que tributan a la pertinencia social, estos van en función de la dimensión abordada. Principalmente se muestran los aspectos relacionados a la formación académica y profesional; el desempeño docente y el diseño curricular, otros más los constituyen el desempeño profesional y el prestigio institucional.

3.6.1 Satisfacción con la formación recibida en alumnos cursantes.

Tabla 124

Coeficientes de correlación de Spearman de las variables asociadas a la formación académica (perspectiva de alumnos cursantes)

Spearman	V11	V14	V16.3
V11. Necesidades y expectativas cubiertas de formación profesional			
V14. Conocimientos y habilidades investigativas adquiridas	<i>r</i> .477**		
	<i>p</i> .003		

V16.3. Mejoramiento profesional	<i>r</i>	-.580**	.344*	
	<i>p</i>	.000	.040	
V16.5. Relación teoría-práctica	<i>r</i>	-.574**	.481**	.462**
	<i>p</i>	.000	.003	.005

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(**. Alta significancia, *. Significancia, n= 36)

La tabla 124, muestra como las necesidades y expectativas cubiertas de formación profesional se correlacionan de manera altamente significativa con los conocimientos y habilidades investigativas adquiridos ($r = 0.477$, $p = 0.003$) e inversamente con alta significancia con el mejoramiento profesional ($r = - 0.580$, $p = 0.000$) y la relación teoría práctica ($r = - 0.574$, $p = 0.000$). Los conocimientos y habilidades adquiridos se correlacionan inversamente de forma significativa con el mejoramiento profesional ($r = - 0.344$, $p = 0.040$) y de manera altamente significativa con la relación teoría práctica ($r = - 0.481$, $p = 0.003$). El mejoramiento profesional se correlaciona de manera altamente significativa ($r = 0.462$, $p = 0.005$).

Tabla 125

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al desempeño docente (perspectiva de alumnos cursantes)

Variables		V16.1	V16.7
V16.1 Calidad de impartición de la docencia			
V16.7 Evaluación de los aprendizajes	<i>r</i>	.576**	
	<i>p</i>	.000	
V16.8 Tratamiento del enfoque por competencias en la docencia	<i>r</i>	.408*	.559**
	<i>p</i>	.014	.000

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(**. Alta significancia, *. Significancia, n= 36)

En la tabla 125 la calidad de impartición de la docencia se correlaciona de manera altamente significativa con la evaluación de los aprendizajes ($r = 0.576$, $p = 0.000$) y de manera significativa con el tratamiento del enfoque por competencias ($r = 0.408$, $p = 0.014$). La evaluación de los aprendizajes presenta una correlación altamente significativa con el tratamiento del enfoque por competencias ($r = 0.559$, $p = 0.000$).

Tabla 126

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al diseño curricular (perspectiva de alumnos cursantes)

Variables		V16.6	V16.9
V16.6 Ubicación de las materias en el mapa curricular			
V16.9 Flexibilidad curricular	<i>r</i>	.228	
	<i>p</i>	.181	
V16.11 Relaciones de las materias con las líneas de generación y aplicación del conocimiento	<i>r</i>	.549**	.396*
	<i>p</i>	.001	.017

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(**. Alta significancia, *. Significancia, n= 36)

Según la tabla 126, la ubicación de las materias en el mapa curricular se correlaciona de manera altamente significativa con la relación de las materias con las líneas de generación y aplicación del conocimiento ($r = 0.549$, $p = 0.001$). La flexibilidad curricular se correlaciona significativamente con la relación de las materias con las líneas de generación del conocimiento ($r = 0.396$, $p = 0.017$).

3.6.2 Satisfacción con la formación recibida desde la perspectiva del egresado.

Tabla 127

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas a la formación académica y profesional (Perspectiva de egresados)

Variables		V21a	V21d	V21e
V21a. Calidad de la formación académica recibida	<i>r</i>			
	<i>p</i>			
V21d. Formación recibida para el cumplimiento del perfil de egreso	<i>r</i>	.558**		
	<i>p</i>	.007		
V21e. Utilidad de los contenidos de las unidades de aprendizaje para el desempeño profesional	<i>r</i>	.390	.439*	
	<i>p</i>	.073	.041	
V21f. Formación de conocimientos generales para ser un profesional competente	<i>r</i>	.192	.129	.475*
	<i>p</i>	.393	.568	.025
V24d. Preparación para desarrollarme como emprendedor.	<i>r</i>	.330	.274	.313
	<i>p</i>	.133	.217	.156

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(**. Alta significancia, *. Significancia, n= 22)

Observando la tabla 127, se percibe como la satisfacción con la calidad de la formación recibida se correlaciona de manera altamente significativa con la satisfacción de la formación para el cumplimiento del perfil de egreso ($r = 0.558$, $p = 0.007$), y esta última variable también se correlaciona significativamente con la satisfacción con la utilidad de los contenidos de las unidades de aprendizaje para el desempeño profesional ($r = 0.439$, $p = 0.041$). La satisfacción con la formación de conocimientos generales para ser un profesional competente se correlaciona significativamente con la satisfacción sobre la utilidad de los contenidos de las unidades de aprendizaje para el desempeño profesional ($r = 0.475$, $p = 0.025$).

Tabla 128

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al desempeño docente (Perspectiva de egresados)

Variables	V22c	V22e	V22f	V22g	V22h	V22i
V22c. Dominio de contenidos						
V22e. Técnicas didácticas	r .445*					
	p .038					
V22f. Comportamiento del docente	r .294	.360				
	p .185	.100				
V22g. Forma de promover la participación del estudiante en clase.	r .631**	.570**	.245			
	p .002	.006	.272			
V22h. Promoción del trabajo en equipo	r .339	.591**	.648**	.446*		
	p .122	.004	.001	.037		
V22i. Fomento al uso de las TIC	r .542**	.728**	.645**	.439*	.624**	
	p .009	.000	.001	.041	.002	
V22j. Promoción del respeto a la diversidad y la no discriminación	r .681**	.553**	.367	.478*	.561**	.636**
	p .000	.008	.093	.025	.007	.001
V22k. Disponibilidad del docente para atender a los estudiantes fuera de clase	r .621**	.320	.421	.755**	.433*	.321
	p .002	.147	.051	.000	.044	.145

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(**. Alta significancia, *. Significancia, $n = 22$)

La tabla 128 muestra que el dominio de contenidos se correlaciona de forma altamente significativa con la forma de promover la participación en clase por parte del docente ($r = 0.631$, $p = 0.002$), con el fomento al uso de las TIC ($r = 0.542$, $p = 0.009$), con la promoción del respeto a la diversidad y la no discriminación ($r = 0.681$, $p = 0.000$) y con la disponibilidad del docente para atender a los estudiantes fuera de

clase ($r = 0.621$, $p = 0.002$). De forma significativa se correlaciona con las técnicas didácticas ($r = 0.445$, $p = 0.038$).

Las técnicas didácticas se correlacionan de manera altamente significativa con la forma de promover la participación en clase ($r = 0.570$, $p = 0.006$), con la promoción del trabajo en equipo ($r = 0.591$, $p = 0.004$), con el fomento al uso de las TIC ($r = 0.728$, $p = 0.000$) y con la promoción del respeto a la diversidad y la no discriminación ($r = 0.553$, $p = 0.008$).

El comportamiento del docente se correlaciona de manera altamente significativa con la promoción del trabajo en equipo ($r = 0.648$, $p = 0.001$) y el fomento al uso de las TIC ($r = 0.645$, $p = 0.001$).

La forma de promover la participación en clase se correlaciona de forma altamente significativa con la disponibilidad del docente para atender a los estudiantes fuera de clase ($r = 0.755$, $p = 0.000$), y significativamente se correlaciona con la promoción del trabajo en equipo ($r = 0.446$, $p = 0.037$), el fomento al uso de las TIC ($r = 0.439$, $p = 0.041$) y la promoción del respeto a la diversidad y la no discriminación ($r = 0.478$, $p = 0.025$).

La promoción del trabajo en equipo se correlaciona de manera altamente significativa con el fomento al uso de las TIC ($r = 0.624$, $p = 0.002$) y la promoción del respeto a la diversidad y la no discriminación ($r = 0.561$, $p = 0.007$) y significativamente con la disponibilidad del docente para atender a los estudiantes fuera de clase ($r = 0.433$, $p = 0.044$).

El fomento al uso de las TIC, se correlaciona de manera altamente significativa con la promoción del respeto a la diversidad y la no discriminación ($r = 0.636$, $p = 0.001$).

Tabla 129

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al diseño curricular (Perspectiva de egresados)

Variables	V21b	V21c	V21g
V21b. Claridad de los objetivos de la formación académica.			
V21c. La pertinencia del perfil de egreso en relación a las demandas laborales	r .540**		
	p .009		
V21g. Plan de estudios en relación a las actividades de vinculación de los estudiantes con el medio profesional	r .485*	.513*	
	p .022	.015	
V21h. Plan de estudios en relación a las actividades de	r .449*	.389	.642**

responsabilidad social *p* .036 .073 .001

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(**. Alta significancia, *. Significancia, n= 22)

Según los resultados de la tabla 129, la claridad de los objetivos de la formación académica se correlaciona de manera altamente significativa con la pertinencia del perfil de egreso en relación a las demandas laborales ($r = 0.540$, $p = 0.009$) y significativamente con el plan de estudios en relación a las actividades de vinculación de los estudiantes con el medio profesional ($r = 0.485$, $p = 0.022$) y también con el plan de estudios en relación a las actividades de responsabilidad social ($r = 0.449$, $p = 0.036$).

La pertinencia del perfil de egreso en relación a las demandas laborales se correlaciona significativamente con plan de estudios en relación a las actividades de vinculación de los estudiantes con el medio profesional ($r = 0.513$, $p = 0.015$).

La tabla 130, indica que el plan de estudios en relación a las actividades de

Tabla 130

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al prestigio institucional (Perspectiva de egresados)

Variables	V24a
V24a. En el mercado laboral existe interés por contratar egresados de la MAFyD	
V24c. A los egresados de la maestría nos resulta favorable la comparación, en términos profesionales, con egresados de otras instituciones afines	r .461* p .031

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(* Significancia, n= 22)

vinculación de los estudiantes con el medio profesional se correlaciona de manera altamente significativa con las actividades de responsabilidad social ($r = 0.642$, $p = 0.001$).

La percepción que se tienen sobre el interés de contratar egresados de la MAFyD se correlaciona significativamente con idea de que a los egresados les resulta favorable la comparación, en términos profesionales con egresados de otras instituciones afines ($r = 0.461$, $p = 0.031$).

3.6.3 Satisfacción con el desempeño de egresados (perspectiva de empleadores).

Tabla 131

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas a la formación académica y profesional (Perspectiva de empleadores)

Variables	V8
V8. Facilidad de expresión oral y escrita.	
V9. Los egresados están en condiciones de emitir su propia opinión fundamentada en base al conocimiento recibido.	r .456* p .038

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(* Significancia, $n=21$)

En la tabla 131, las únicas variables que presentan una correlación significativa son la facilidad de expresión oral y escrita que tienen los egresados con la capacidad de emitir su propia opinión fundamentada en base al conocimiento recibido ($r = 0.456$, $p = 0.038$).

Tabla 132

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al diseño curricular (Perspectiva de empleadores)

Variables	V3
V3. Las líneas de generación del conocimiento le parecen adecuadas.	
V4. Cómo aprecia la relación entre el perfil de egreso y las líneas de generación del conocimiento.	r .872** p .000

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(** Alta significancia, $n=21$)

La tabla 132, muestra que la variable líneas de generación del conocimiento se correlaciona de manera altamente significativa con la relación entre el perfil de egreso y las líneas de generación del conocimiento ($r = 0.872$, $p = 0.000$).

Tabla 133

Coefficientes de correlación de Spearman de variables asociadas al prestigio institucional (Perspectiva de empleadores)

Variables	V5	V19
V5. La imagen de la facultad sobre sus egresados es aceptable.		
V19. Tengo la convicción de que los egresados de la facultad tienen una excelente reputación y valoración.	r .574** p .007	

V20. A mi juicio la facultad es reconocida porque forma profesionales de calidad. $r = .561^{**}$ $p = .008$ $r = .683^{**}$ $p = .001$

Nota: Las columnas del lado derecho de la tabla representan las variables descritas en la columna del lado izquierdo.

(******. Alta significancia, $n = 21$)

En los resultados de la tabla 133, la imagen de la facultad sobre sus egresados es aceptable se correlaciona de manera altamente significativa con la percepción de que los egresados de la FOD, tienen una excelente reputación y valoración ($r = 0.574$, $p = 0.007$) y con la idea de que la facultad es reconocida por formar profesionales de calidad ($r = 0.561$, $p = 0.008$).

La idea de que los egresados tienen una excelente reputación y valoración se correlaciona de manera altamente significativa con el reconocimiento a la facultad por formar profesionales de calidad ($r = 0.683$, $p = 0.001$).

3.7 Resultados de la técnica PNI

Se muestran a continuación los aspectos positivos, negativos e interesantes que aprecian los alumnos de segundo y cuarto semestre de la Maestría en Actividad Física y Deporte, para ello se ha organizado en tablas las diferentes familias de códigos que fueron inferidas del discurso de los actores sociales, agrupando en ellas el número de citas y códigos correspondientes.

3.7.1 Tablas de frecuencia de citas y códigos por familias.

En esta sección de tablas se presentan las diversas familias inferidas del discurso de los actores y se presentan el número de citas y códigos obtenidos según la apreciación de alumnos de acuerdo al semestre.

Tabla 134

Co-ocurrencia de citas y códigos por familias de aspectos positivos

Familias	2do. Semestre		4to. Semestre	
	Citas	Códigos	Citas	Códigos
Desempeño docente	13	4	7	5
Formación	7	5	10	8
Infraestructura y recursos	8	3	4	2
Diseño curricular	7	7	5	4
Procesos administrativos	6	4	5	4
Investigación	6	5	3	3
Perfil docente	4	3	4	1

Socialización	3	3	4	4
Prestigio institucional	2	2	4	3
Relación teoría-práctica	1	1	-	-
Total	57	37	46	34

Se observan como aspectos positivos de la maestría en Actividad Física y Deporte el desempeño docente, la formación, la infraestructura y los recursos, el diseño curricular, los procesos formativos y la investigación. Con menor número de menciones, pero con igual importancia para el enfoque cualitativo, resultan indicadores positivos el perfil docente, la socialización, el prestigio institucional y la relación teoría práctica (ver tabla 134).

Tabla 135

Co-ocurrencia de citas y códigos por familias de aspectos negativos

Familias	2do. Semestre		4to. Semestre	
	Citas	Códigos	Citas	Códigos
Desempeño docente	20	8	11	7
Procesos administrativos	17	12	14	10
Diseño curricular	3	3	13	8
Infraestructura y recursos	4	4	3	3
Perfil docente	5	1	-	-
Relación teoría-práctica	2	1	2	2
Desempeño de los estudiantes	2	1	-	-
Formación	1	1	-	-
Pertinencia social	-	-	1	1
Total	54	31	44	31

De los 10 aspectos que recibieron opiniones positivas, ocho de ellos reciben también apreciaciones negativas, sólo la investigación y el prestigio institucional no fueron valorados negativamente (ver tabla 135).

Tabla 136

Co-ocurrencia de citas y códigos por familias de aspectos interesantes

Familias	2do. Semestre		4to. Semestre	
	Citas	Códigos	Citas	Códigos
Diseño curricular	7	5	4	4
Formación	6	5	5	5
Investigación	6	5	3	3
Socialización	6	3	1	1

Infraestructura y recursos	4	3	-	-
Perfil docente	2	2	2	2
Prestigio institucional	1	1	1	1
Procesos administrativos	-	-	1	1
Total	32	24	17	17

Así como se manifestaron opiniones positivas y negativas sobre la formación, el diseño curricular, la socialización, la infraestructura y recursos, el perfil de los docentes y los procesos administrativos, también encuentran en estos aspectos características interesantes. La investigación y el prestigio institucional son considerados aspectos positivos e interesantes del programa de maestría (ver tabla 136).

3.7.2 Tablas de frecuencia de citas positivas, negativas e interesantes.

Este apartado muestra la aparición de citas positivas, negativas e interesantes de cada familia de análisis, contabilizadas y clasificadas por semestre.

Tabla 137

Co-ocurrencia de citas positivas, negativas e interesantes por cada familia de análisis (2do. Semestre)

Familias	Positivos	Negativos	Interesantes	Total
Desempeño docente	13	20	-	33
Procesos administrativos	6	17	-	23
Diseño curricular	7	3	7	17
Infraestructura y recursos	8	4	4	16
Formación	7	1	6	14
Investigación	6	-	6	12
Perfil docente	4	5	2	11
Socialización	3	-	6	9
Prestigio institucional	2	-	1	3
Relación teoría-práctica	1	2	-	3
Desempeño de los estudiantes	-	2	-	2
Total	57	54	32	143

Desde la perspectiva de los alumnos de segundo semestre de la maestría, el diseño curricular, la infraestructura y los recursos, la formación, la investigación, la

socialización y el prestigio institucional son favorecidos mayormente con valoraciones positivas. Mientras que el desempeño docente, los procesos administrativos, el perfil de los docentes, la relación teoría práctica y el desempeño de los estudiantes reciben más opiniones negativas que positivas (ver tabla 137).

Tabla 138

Co-ocurrencia de citas positivas, negativas e interesantes por cada familia de análisis (4to. Semestre)

Familias	Positivos	Negativos	Interesantes	total
Diseño curricular	5	13	4	22
Procesos administrativos	5	14	1	20
Desempeño docente	7	11	-	18
Formación	10	-	5	15
Infraestructura y recursos	4	3	-	7
Investigación	3	-	3	6
Perfil docente	4	-	2	6
Socialización	4	-	1	5
Prestigio institucional	4	-	1	5
Relación teoría-práctica	-	2	-	2
Pertinencia social	-	1	-	1
Total	46	44	17	107

Para los alumnos de 4to. Semestre, que a diferencia de los alumnos de 2do. Semestre ya tenían casi en su totalidad cubierto el programa y el trayecto formativo mayormente consolidado, la infraestructura y los recursos, la formación, el perfil docente, la investigación, la socialización y el prestigio institucional son favorecidos mayormente con valoraciones positivas, mientras que el diseño curricular, los procesos administrativos, el desempeño docente, la relación teoría práctica y la pertinencia social, fueron los aspectos con mayor número de valoraciones negativas que positivas (ver tabla 138).

Tabla 139

Análisis general de Co-ocurrencia de citas positivas, negativas e interesantes por cada familia

Familias	Positivos	Negativos	Interesantes	Total
Desempeño docente	20	31	-	51
Procesos administrativos	11	31	1	43
Diseño curricular	12	16	11	39

Formación	17	1	11	29
Infraestructura y recursos	12	7	4	23
Investigación	9	-	9	18
Perfil docente	8	5	4	17
Socialización	7	-	7	14
Prestigio institucional	6	-	2	8
Relación teoría-práctica	1	4	-	5
Desempeño de los estudiantes	-	2	-	2
Pertinencia social	-	1	-	1
Total	103	98	49	250

Con respecto al balance general, el número total de citas alcanzó la cifra de 250 apreciaciones por parte de los alumnos de la maestría en Actividad Física y Deporte, siendo mayoría las positivas con 103 menciones, seguidas muy de cerca por las negativas con 98 y en menor medida los aspectos interesantes con 49 citaciones.

En un análisis general, sin clasificar las opiniones por semestre, los aspectos que reciben mayores valoraciones positivas son aquellos relacionados directamente con los procesos de formación, el carácter investigativo de la maestría, la infraestructura y los recursos con los que cuenta el programa, el perfil de los docentes, las acciones de socialización que se generan y el prestigio institucional que tiene la Facultad de Organización Deportiva (ver tabla 139).

En el caso de los aspectos con una predominancia de apreciaciones negativas son en primer lugar el desempeño docente y los procesos administrativos con 31 citas cada uno, seguidos del diseño curricular que recibió 16 apreciaciones negativas, por 12 de las positivas y con 11 interesantes. Se suman a esta lista la relación teoría-práctica, el desempeño de los estudiantes y la pertinencia social (ver tabla 139).

3.7.3 Redes semánticas de códigos por cada familia de análisis.

Complementario a las tablas de frecuencias, se puede visualizar en este apartado de resultados, diversas redes semánticas que representan las familias de análisis y la relación entre los códigos que las integran y el número de citas que las constituyen. Para efectos de presentación de los resultados se muestran de forma gráfica las redes semánticas con relación a las valoraciones positivas y negativas. En la parte

de anexos se coloca detalladamente el listado completo de códigos con sus respectivas citas y familias a las que pertenecen (ver anexo 17 y 18).

Algunas consideraciones generales para interactuar e interpretar las redes semánticas, son las siguientes:

La etiqueta roja permite distinguir lo que en el programa Atlas.ti se denomina súper código, el cual se ha utilizado en este estudio para representar a las familias de análisis en la red semántica. Las etiquetas amarillas corresponden a los diversos códigos inferidos del discurso de los actores y las cajas que derivan de ellos representan las citas que contiene cada código, en algunos casos se presentan las cajas de citas, únicamente con el número de identificación que permite localizarlas en el listado completo de citas (ver anexo 17 y 18) y en casos particulares la red semántica se podrá apreciar con el cuerpo textual de la cita, con el objetivo de clarificar visualmente las ideas aportadas por los alumnos, sin necesidad de remitirse a los anexos.

Redes semánticas de familias con mayores valoraciones positivas que negativas (perspectiva de alumnos de 2do. Semestre).

Diseño curricular.

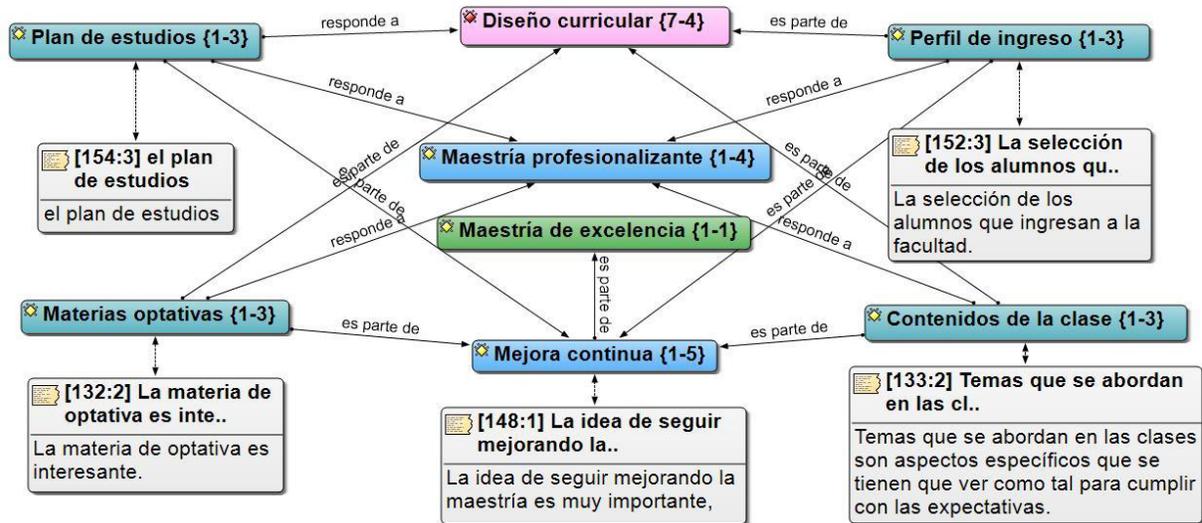


Figura 1. Red semántica de códigos positivos sobre el diseño curricular.

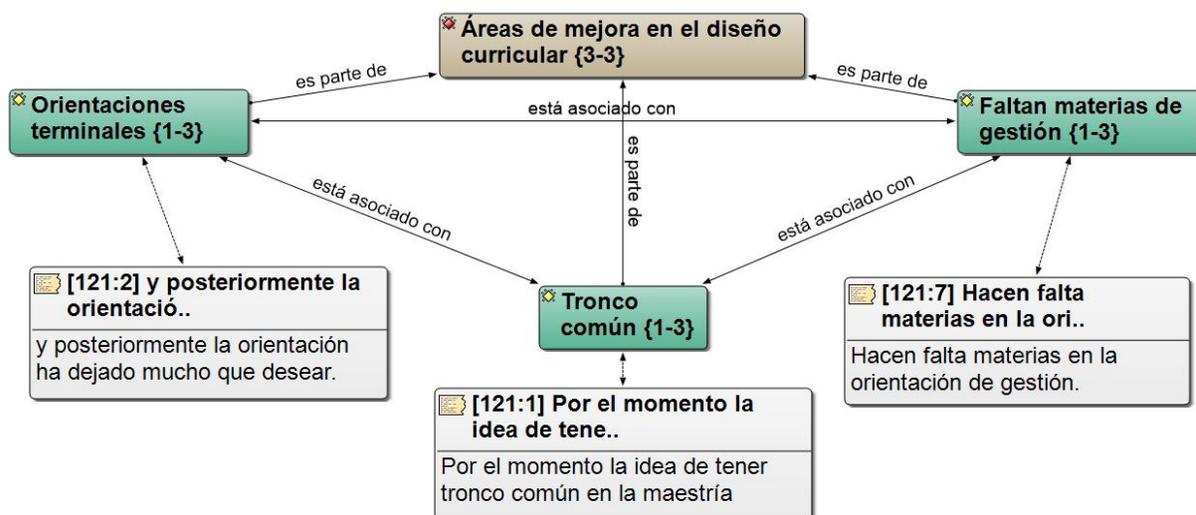


Figura 2. Red semántica de las áreas de mejora del diseño curricular de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

La figura 1, muestra que el plan de estudios, el perfil de ingreso, los contenidos de la clase y las materias optativas forman parte del diseño curricular de la maestría en Actividad Física y Deporte, a la vez estos cuatro elementos responden al carácter profesionalizante del programa, que abordados en un proceso de mejora continua deriva en que la maestría sea apreciada con excelencia en su diseño curricular. Aunque también se reconocen áreas de mejora dentro del diseño, como lo son las orientaciones terminales, el tronco común y la necesidad de incrementar las unidades de aprendizaje en la línea de gestión deportiva (ver figura 2).

La infraestructura y los recursos.

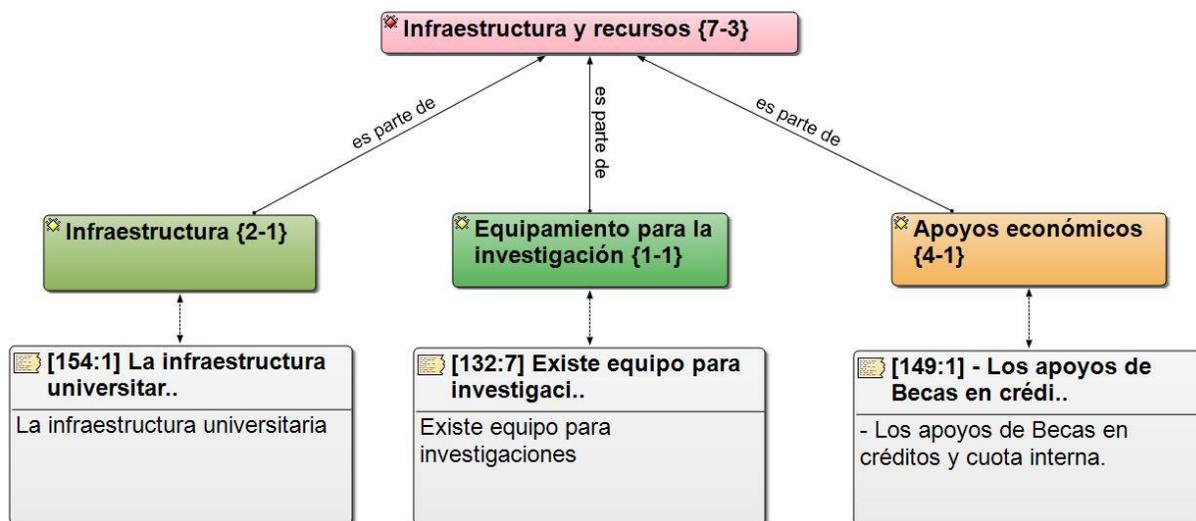


Figura 3. Red semántica de la infraestructura y los recursos que dispone la Maestría en Actividad Física y Deporte.

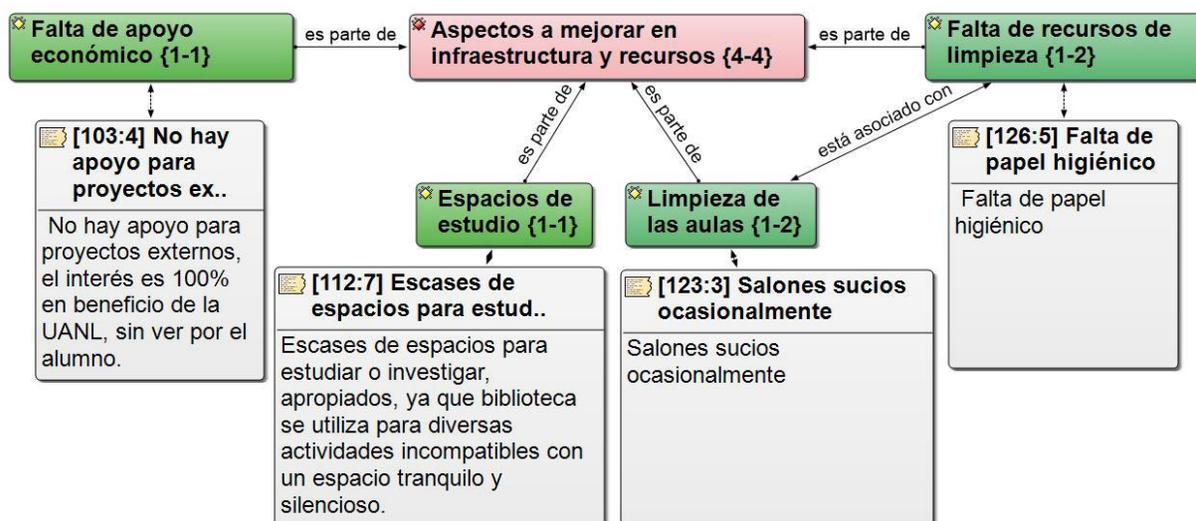


Figura 4. Red semántica de los aspectos de mejora en la infraestructura y recursos con los que cuenta la Maestría en Actividad Física y Deporte.

Otro de los aspectos con mayores valoraciones positivas por parte de los alumnos de 2do. Semestre, son la infraestructura y recursos con los que cuenta la institución. La red semántica muestra que las apreciaciones se enfocan al equipo que dispone la Facultad de Organización Deportiva para realizar investigaciones y por la parte de los recursos se mencionan los apoyos de beca para cubrir los créditos y cuota interna del programa de maestría (ver figura 3). Entre los aspectos que se observan insuficiencias, se alude a la escasez de espacios para llevar a cabo tareas académicas, así como también se percibe la falta de limpieza en estos recintos de trabajo, fundamentalmente en las aulas (ver figura 4).

La formación.

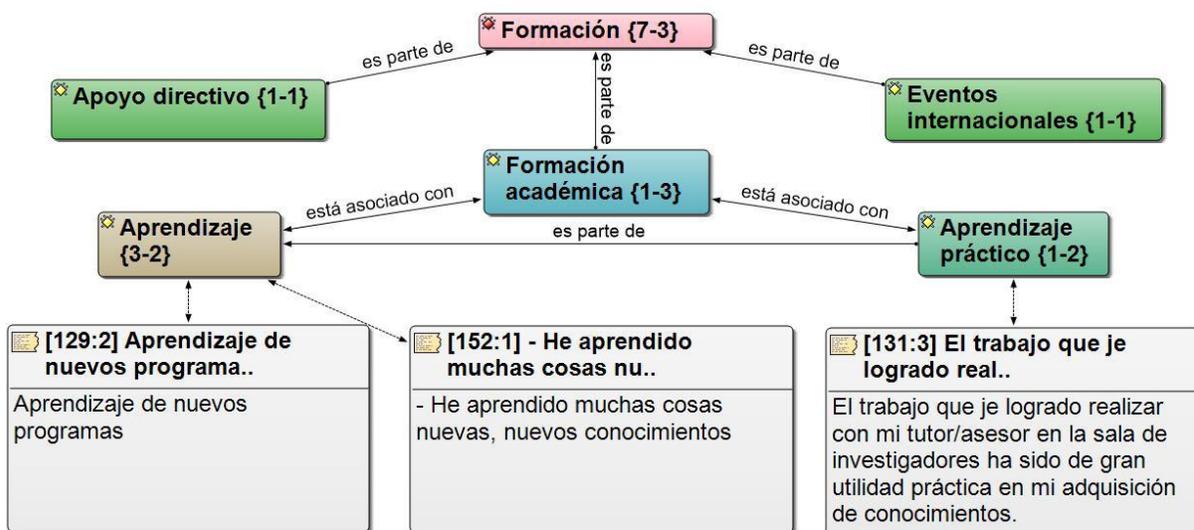


Figura 5. Red semántica de códigos asociados a la formación de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

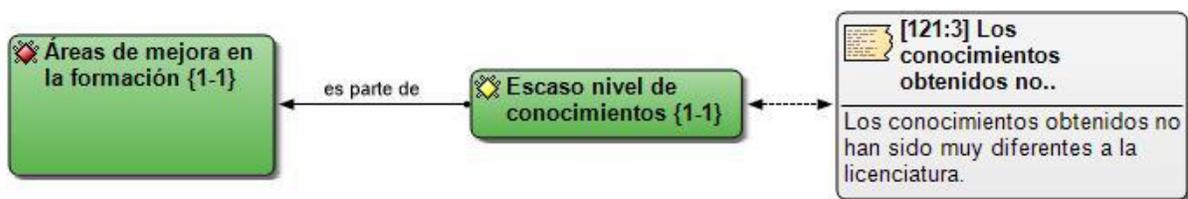


Figura 6. Red semántica de las áreas de mejora en los procesos formativos de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

Con relación a los procesos formativos, los alumnos aprecian como positivos el aprendizaje de nuevos conocimientos, tanto en lo teórico como en lo práctico, que se ve reflejado en el manejo de programas. También se reconoce como parte de la formación, lo aprendido en eventos internacionales que lleva a cabo la facultad, destacando favorablemente el apoyo de los directivos (ver figura 5). A pesar de las buenas apreciaciones formativas, hay opiniones negativas que manifiestan, que los conocimientos obtenidos no han sido muy diferentes a los de la Licenciatura, por lo que el nivel de conocimiento resulta un área de oportunidad para el programa de maestría (ver figura 6).

La investigación.

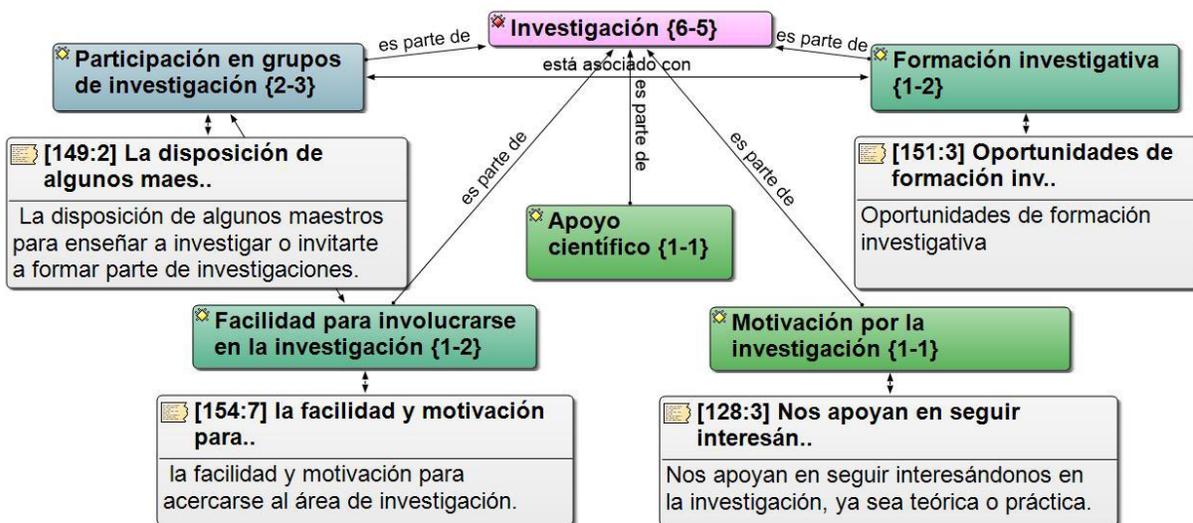


Figura 7. Red semántica del carácter investigativo de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

La investigación ha sido mencionada como un indicador que se ubica sólo en lo positivo con muy buenas apreciaciones. Reconociendo la facilidad para involucrarse y participar en proyectos de investigación, donde la disposición de algunos maestros ha resultado fundamental para generar oportunidades de formación investigativa para los estudiantes de posgrado a nivel maestría (ver figura 7).

La socialización.

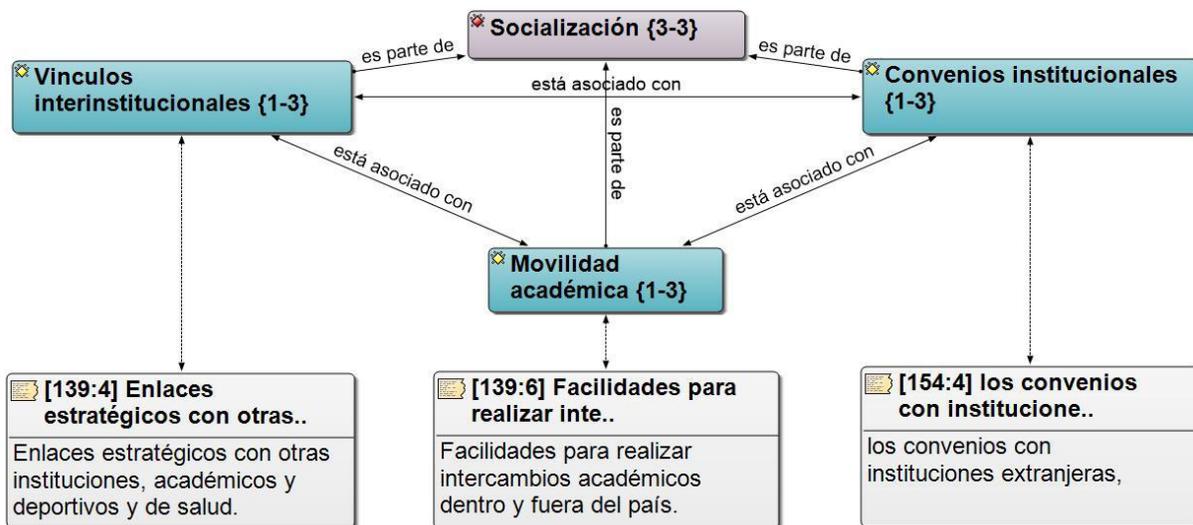


Figura 8. Red semántica de las acciones de socialización que se generan en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

La socialización se ha valorado también únicamente desde lo positivo, encontrando en los vínculos interinstitucionales, los enlaces estratégicos para firmar convenios con otras instituciones que favorecen la movilidad académica de los estudiantes en la maestría de Actividad Física y Deporte, en el ámbito nacional e internacional (ver figura 8).

Prestigio institucional.

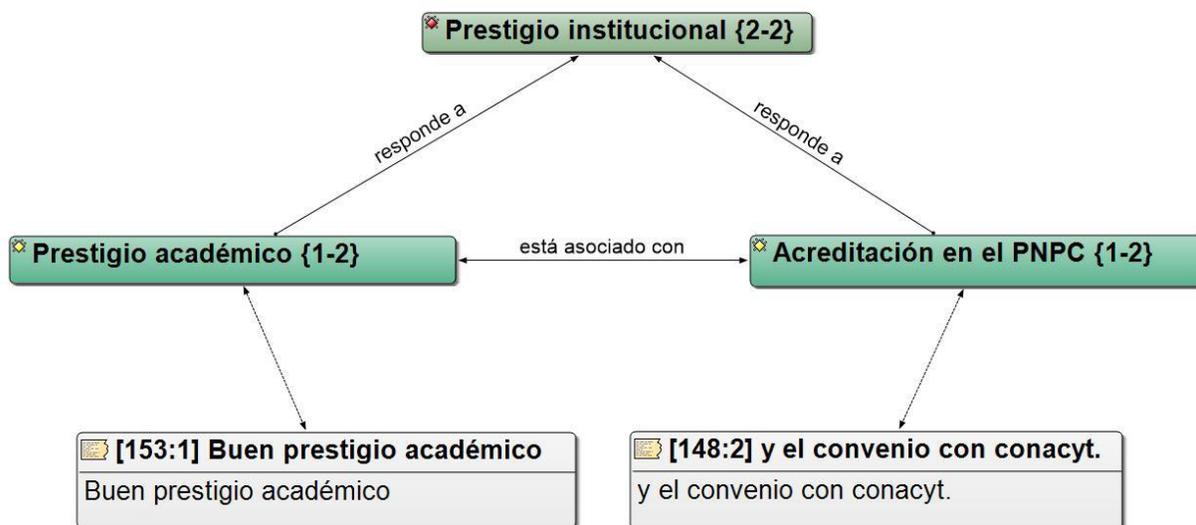


Figura 9. Red semántica del prestigio institucional que tiene la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva.

Desde la perspectiva de los alumnos de 2do. Semestre se valora positivamente que el programa cuente con buen prestigio académico que lo acredita en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (ver figura 9).

Redes semánticas de familias con mayores valoraciones negativas que positivas (perspectiva de alumnos de 2do. Semestre).

Desempeño docente.

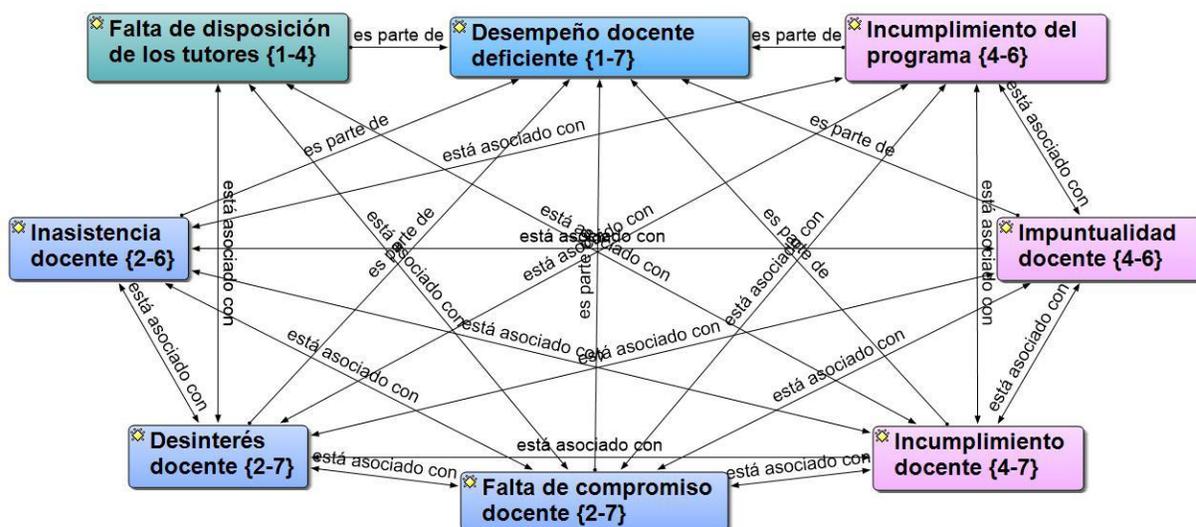


Figura 10. Red semántica que asocia aspectos negativos sobre el desempeño docente en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

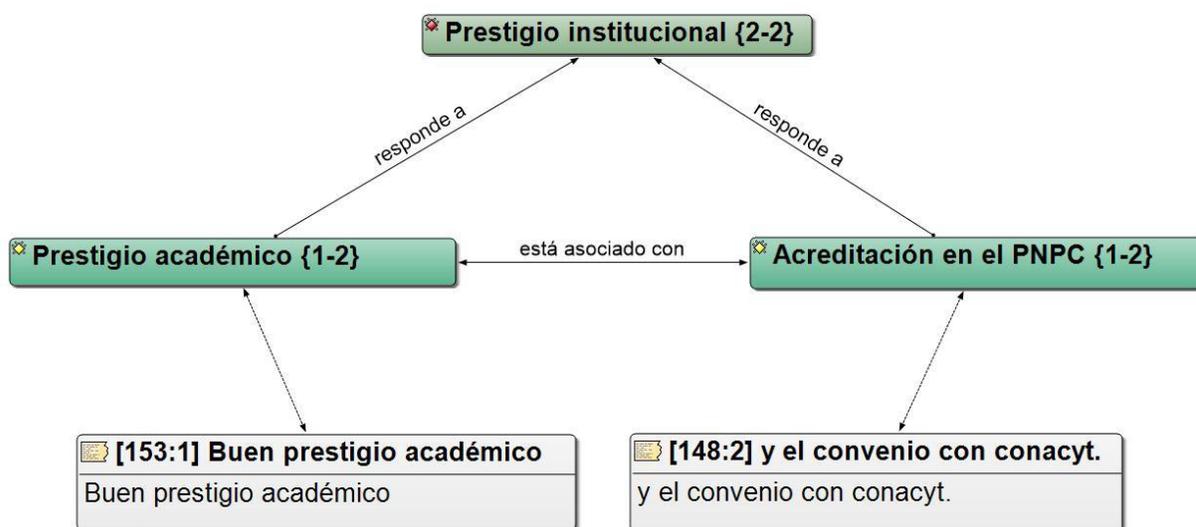


Figura 11. Red semántica que asocia aspectos positivos sobre el desempeño docente en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

Se puede apreciar en la red semántica la múltiple y compleja relación que se genera entre diversos códigos asociados al desempeño docente, en este caso con mayores valoraciones negativas que positivas, entre las que se asocian: la falta de compromiso, el desinterés, la inasistencia, el incumplimiento del programa, la impuntualidad y la falta de disposición del docente para llevar a cabo las tutorías. Todo ello vinculado a la percepción que tienen algunos alumnos sobre el deficiente desempeño docente (ver figura 10). De las opiniones positivas que recibe el

desempeño docente por parte de alumnos del 2do. Semestre, se reconoce el compromiso y preparación de algunos maestros para conducir al alumno a la adquisición de conocimientos, mediante nuevas técnicas de aprendizaje (ver figura 11).

Procesos administrativos.

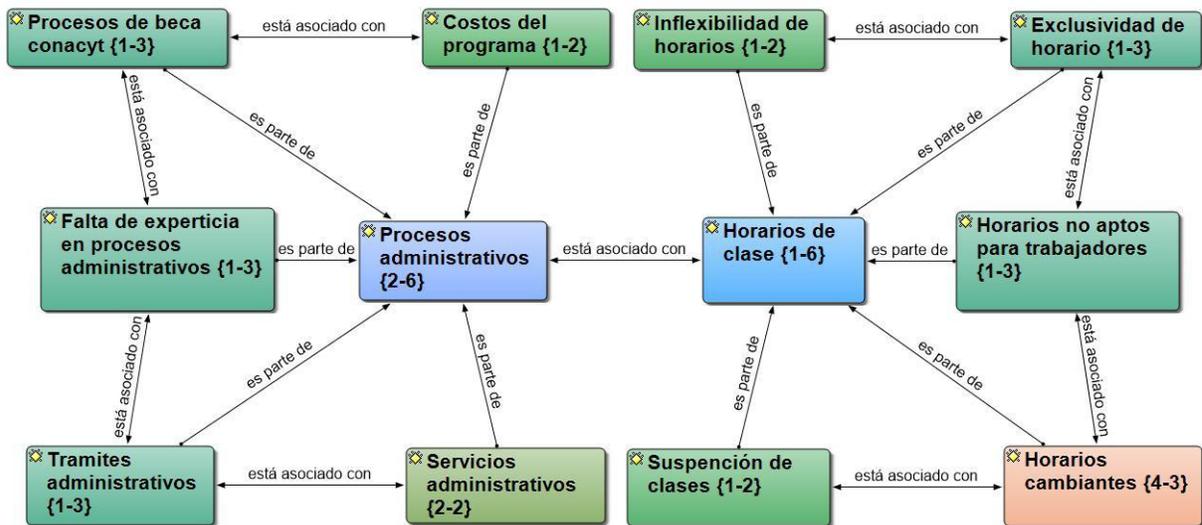


Figura 12. Red semántica que asocia los aspectos negativos sobre los procesos administrativos y de horarios en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

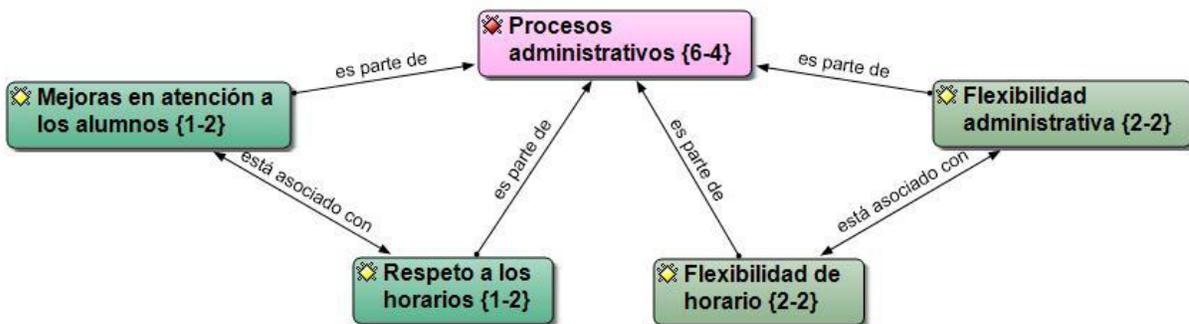


Figura 13. Red semántica que asocia los aspectos positivos sobre los procesos administrativos en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

Otro de los principales aspectos a mejorar en la maestría de Actividad Física y Deporte, son los procesos administrativos y asociados a ellos los horarios de clase. Más estrechamente ligado a lo administrativo, se valoran con opiniones negativas los servicios y trámites administrativos a realizar por el alumno en la institución, entre ellos se menciona lo relacionado a los procesos de la beca otorgada por el

CONACYT. Parte de estas apreciaciones negativas es atribuida por los alumnos a la falta de experticia para llevar a cabo los procesos administrativos.

Los horarios de clase, vinculados a decisiones y acciones administrativas, también se sitúan como un área de mejora constante, las expresiones mayoritarias al respecto aluden al criterio de exclusividad de horario que demandan al alumno, lo que dificulta a las personas que laboran, sostener e interesarse para estudiar el programa. Otro aspecto que inconforma a los estudiantes es el de los cambios de horario sin previo aviso por parte de algunos maestros y en casos mayores la cancelación completa de la sesión (ver figura 12). Al respecto de esta situación, algunos alumnos reconocen que de un semestre a otro se ha mejorado el respeto a los horarios y la atención brindada por parte del personal administrativo en la mayoría de los departamentos, mostrando una mayor flexibilidad al respecto de los procesos de pago e inscripción al semestre (ver figura 13).

El perfil de los docentes.

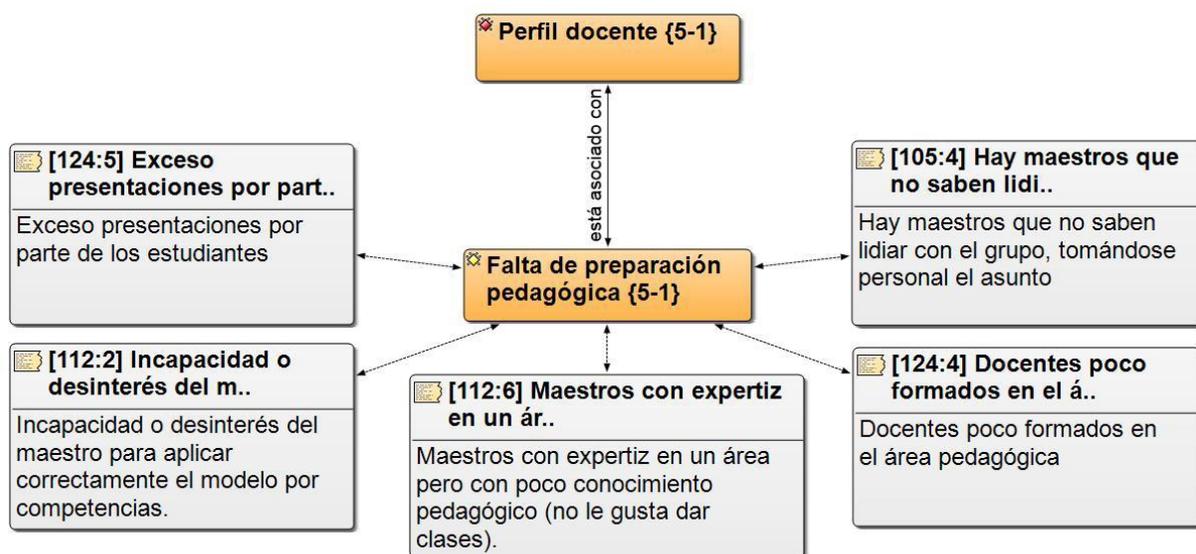


Figura 14. Red semántica que evidencia la falta de preparación pedagógica en el perfil docente.



Figura 15. Red semántica sobre los elementos que otorgan un perfil docente aceptable en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

Respecto al perfil de los docentes, los alumnos reconocen diversas insuficiencias asociadas fundamentalmente a la preparación pedagógica, sobre la cual reconocen que hay maestros especialistas con un buen nivel de expertiz en sus áreas pero con poco conocimiento pedagógico, lo cual se ve reflejado en las escasas estrategias didácticas utilizadas en la clase, e interpretado por los alumnos como escasa capacidad de los profesores para trabajar en el modelo por competencias (ver figura 14).

De las opiniones positivas sobre el perfil docente se destaca, que la maestría cuenta con maestros internacionales (ver figura 15).

La relación teoría práctica.

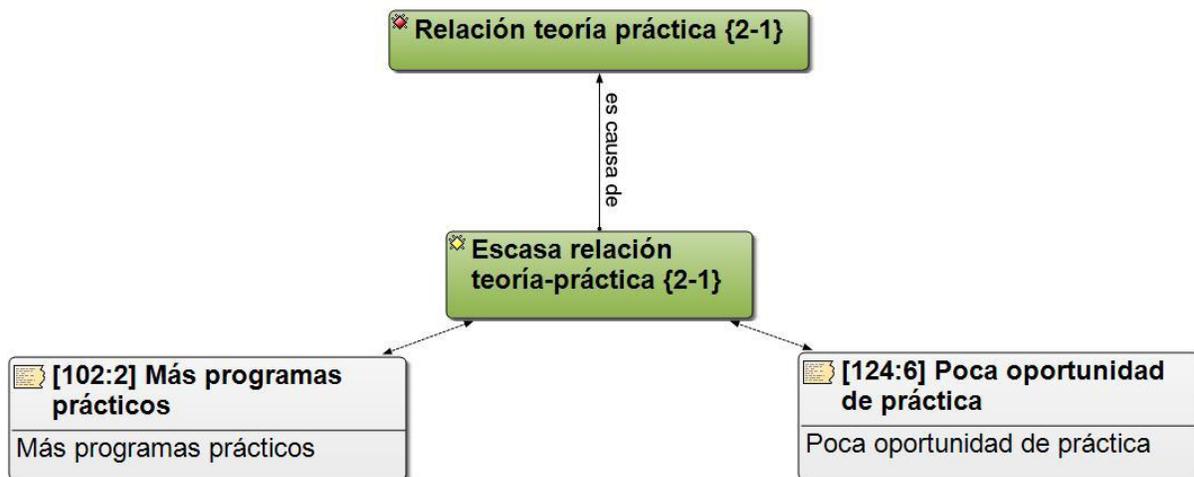


Figura 16. Red semántica sobre la escasa relación que hay entre la teoría y la práctica en los procesos formativos.

La escasa oportunidad práctica que observan los alumnos en las unidades de aprendizaje, denota las insuficientes relaciones entre la teoría y la práctica (ver figura 16).

El desempeño de los estudiantes.

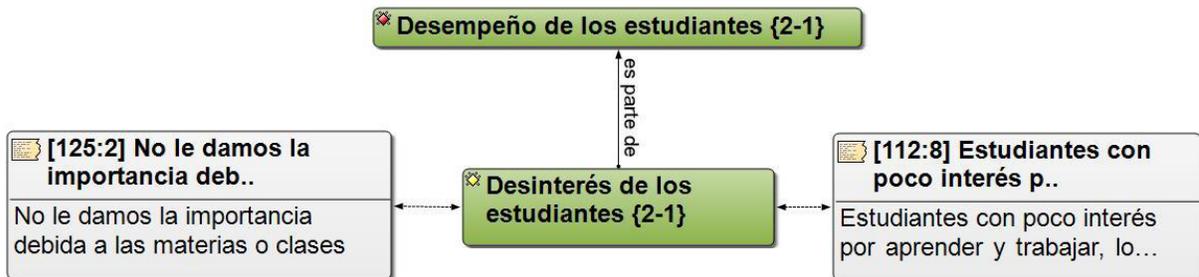


Figura 17. Red semántica que caracteriza el desempeño de los estudiantes.

En el caso de los alumnos de 2do. Semestre, se manifestaron opiniones que aluden al poco interés por aprender y trabajar de algunos compañeros, apreciando que es poca la importancia que le otorgan a la maestría (ver figura 17).

Redes semánticas de familias con mayores valoraciones positivas que negativas (perspectiva de alumnos de 4to. Semestre).

La infraestructura y los recursos.

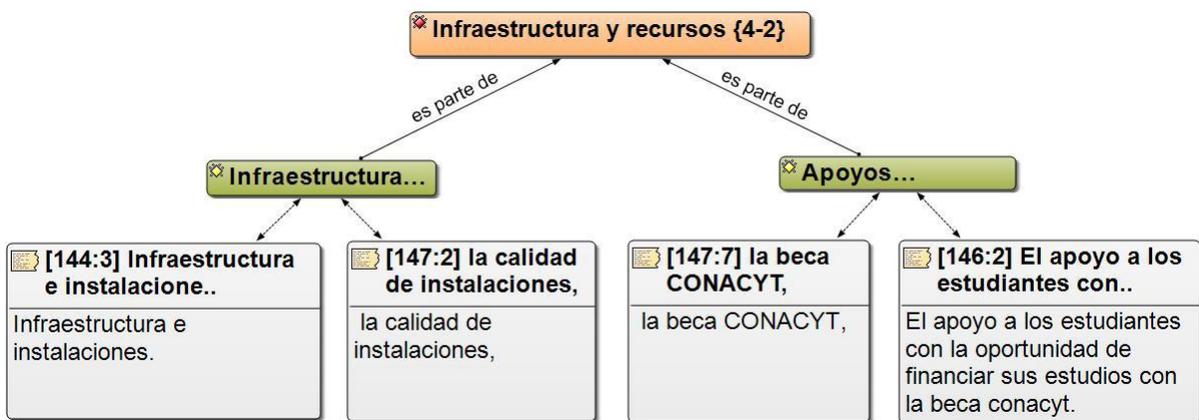


Figura 18. Red semántica que caracteriza los aspectos positivos de la infraestructura y recursos con los que cuenta la Maestría en Actividad Física y Deporte.

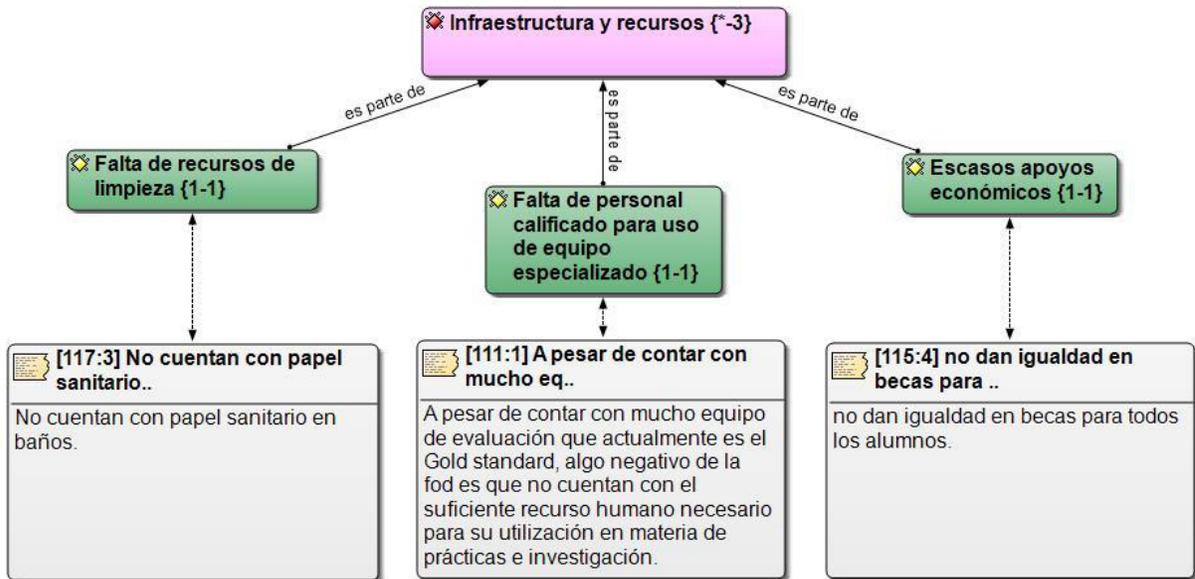


Figura 19. Red semántica que caracteriza los aspectos negativos de la infraestructura y recursos con los que cuenta la Maestría en Actividad Física y Deporte.

Los alumnos de 4to. Semestre de la maestría en Actividad Física y Deporte, también manifestaron como aspectos mayormente positivos del programa, la calidad de las instalaciones y los apoyos económicos para financiar los estudios como la beca que otorga el CONACyT (ver figura 18), aunque se sigue aludiendo a la falta de recursos de limpieza en los sanitarios y se comenta que a pesar de que la facultad cuenta con mucho equipo sofisticado de evaluación, no reúne al personal calificado para operar dicho material en situaciones investigativas y académicas (ver figura 19).

La formación.

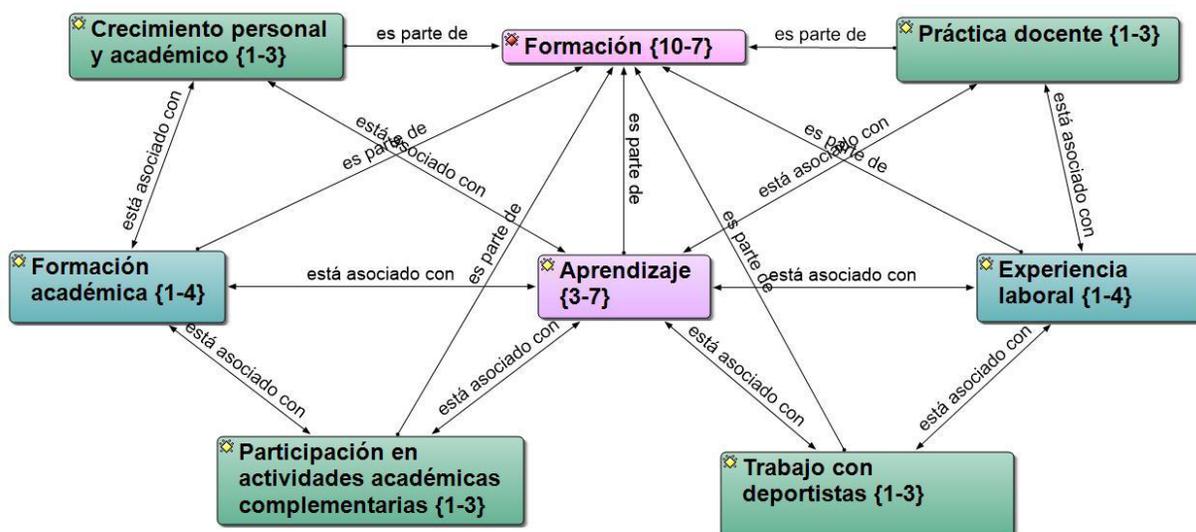


Figura 20. Red semántica que caracteriza las relaciones entre códigos positivos asociados al proceso de formación en la Maestría de Actividad Física y Deporte. Se muestra en la red semántica que el aprendizaje, el crecimiento personal, la formación académica, la práctica docente, el trabajo con deportistas, la experiencia laboral y la oportunidad de participar en actividades académicas complementarias constituyen aspectos positivos asociados entre sí para favorecer la formación que se brinda en la maestría de Actividad Física y Deporte (ver figura 20).

El perfil docente.

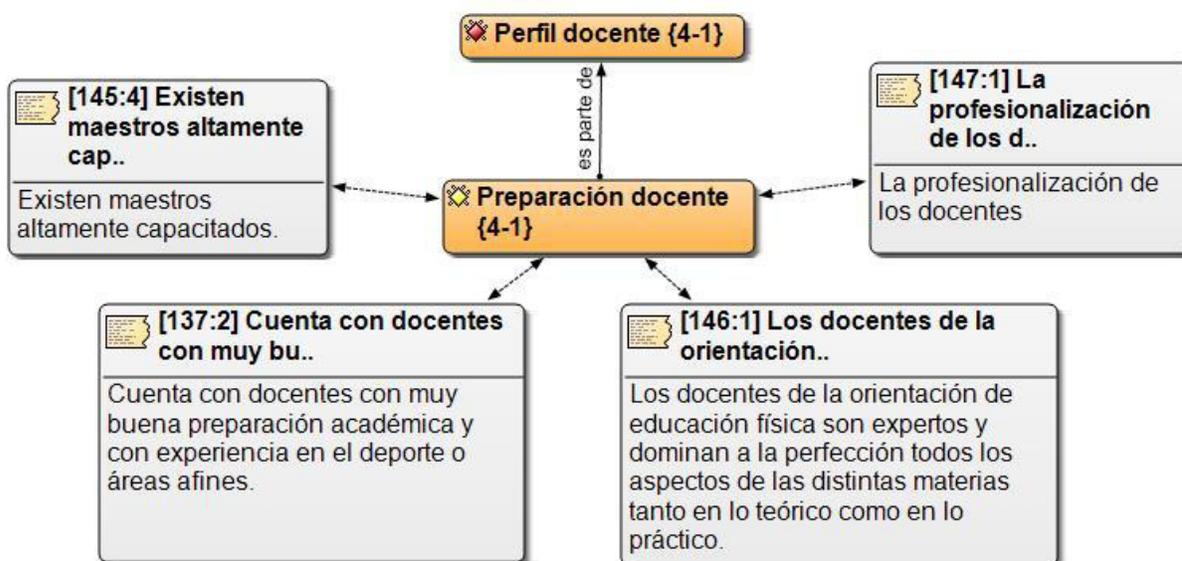


Figura 21. Red semántica que caracteriza los aspectos positivos del perfil de los docentes de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

Es parte de un perfil docente la preparación que poseen. Al respecto los alumnos opinan positivamente que existen maestros con muy buena preparación académica y experiencia en el ámbito del deporte y áreas afines, entre ellos los que competen a la orientación de educación física con dominio teórico y práctico (ver figura 21).

La investigación.

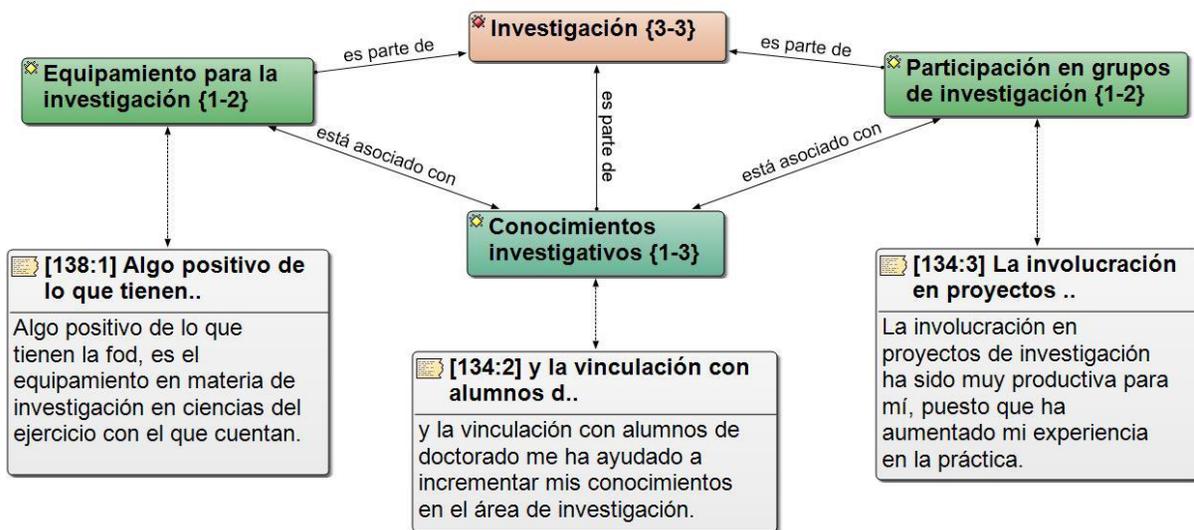


Figura 22. Red semántica sobre el carácter investigativo de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

La investigación también recibe apreciaciones positivas por parte de los alumnos de 4to. Semestre de la maestría, aludiendo al equipo con el que cuenta la facultad para realizar investigaciones y la oportunidad que esto genera para involucrarse en proyectos que les han resultado fructíferos para incrementar sus conocimientos en el área de la investigación (ver figura 22).

La socialización.

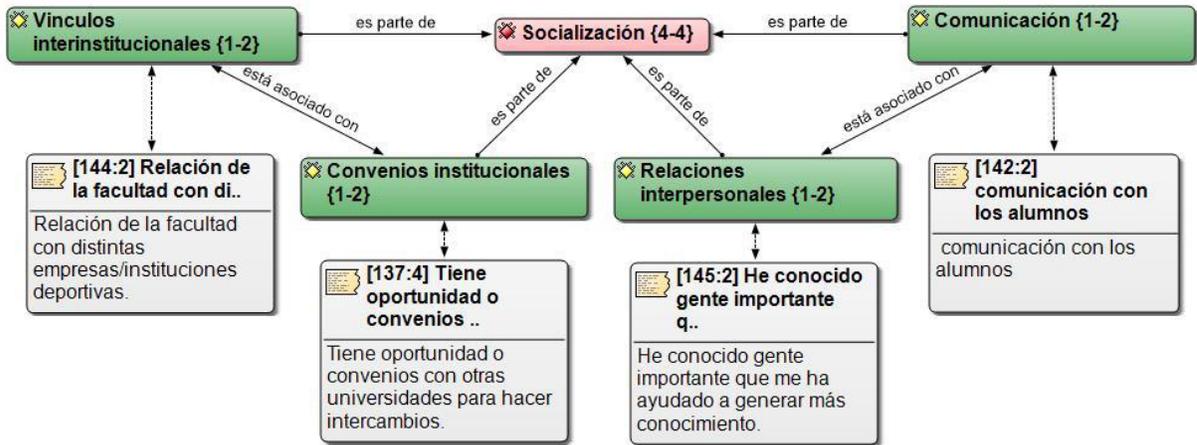


Figura 23. Red semántica que caracteriza los aspectos socializadores de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

La oportunidad de relacionarse con otras personas, ya sea dentro de la institución o fuera de ella mediante los convenios institucionales, les ha otorgado a los alumnos la posibilidad de incrementar sus conocimientos (ver figura 23).

El prestigio institucional.

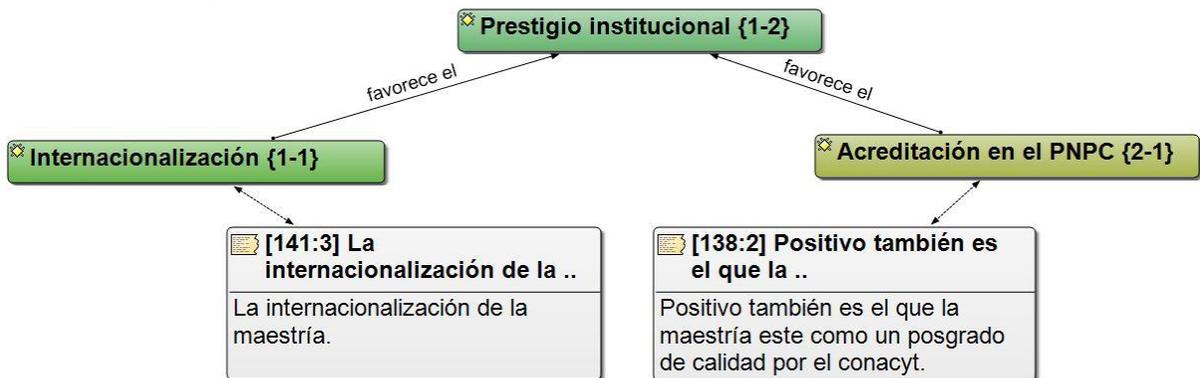


Figura 24. Red semántica que da cuenta del prestigio institucional que tiene la Maestría en Actividad Física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva. Desde la perspectiva de los alumnos de 4to. Semestre, también se reconoce que la internacionalización de la maestría y su adscripción al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, le otorgan prestigio institucional (ver figura 24).

Redes semánticas de familias con mayores valoraciones negativas que positivas: perspectiva de alumnos de 4to. Semestre.

Diseño curricular.

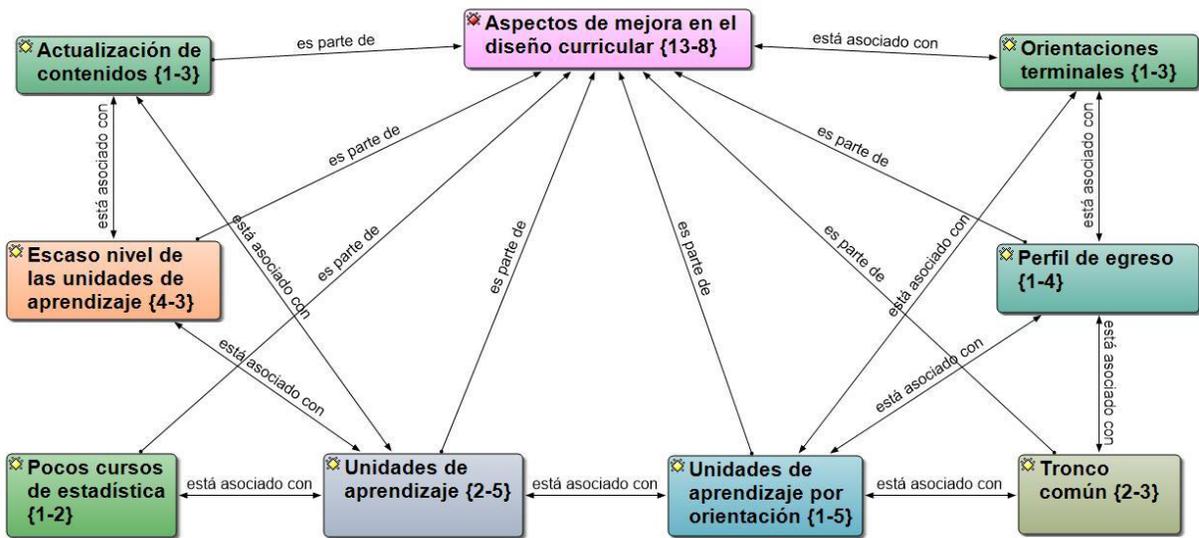


Figura 25. Red semántica de los aspectos de mejora en el diseño curricular de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

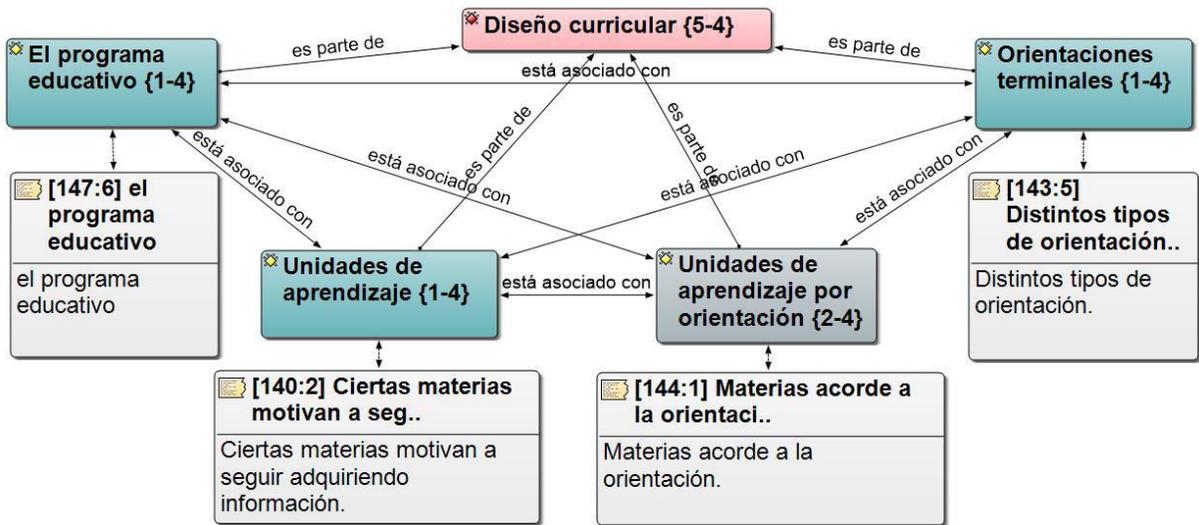


Figura 26. Red semántica de aspectos positivos con relación al diseño curricular de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

La red semántica permite apreciar que están asociados los diversos aspectos que componen el diseño curricular de la maestría en Actividad Física y Deporte y que desde la perspectiva de los alumnos de cuarto semestre deben mejorarse.

Los alumnos manifiestan opiniones que se relacionan con el incremento de unidades de aprendizaje por orientación y la disminución del tronco común, así como la creación de perfil de egreso acorde a las necesidades sociales. También aluden a la

falta de actualización de los contenidos y la escasa aparición de cursos de estadística en el programa (ver figura 25).

Aunque es clara la predominancia de aspectos de mejora en el diseño curricular, también hay opiniones favorables sobre el programa que radican en que la Maestría cuente con diversas orientaciones que permitan elegir al alumno su área de desempeño y especialización, por lo que contar con unidades de aprendizaje acordes a cada orientación es importante, de ahí que consideran motivantes algunas de estas (ver figura 26).

Los procesos administrativos.

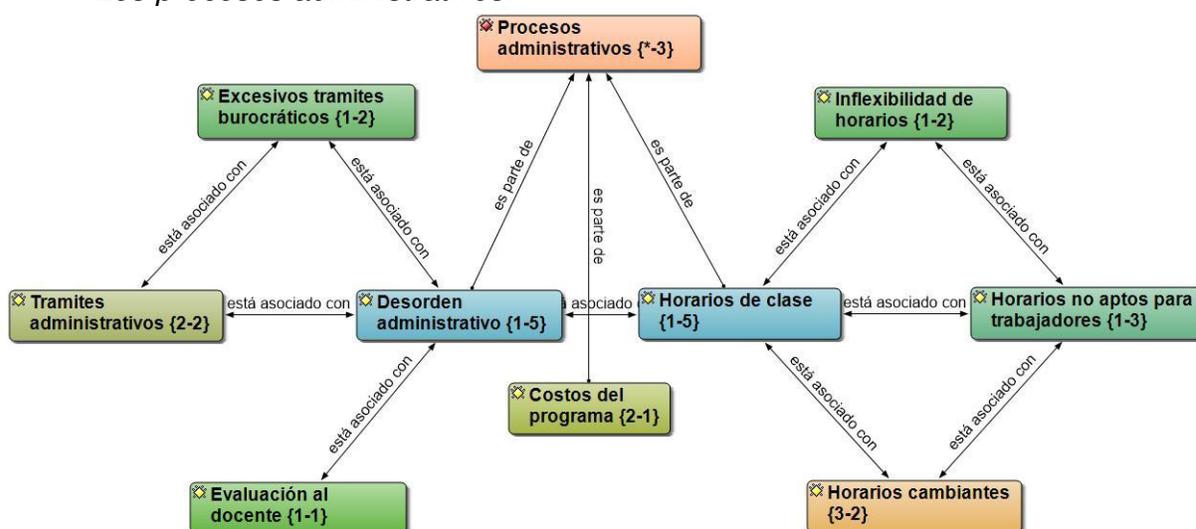


Figura 27. Red semántica de los procesos administrativos y sus áreas de mejora en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

Al igual que los alumnos de segundo semestre, los de cuarto semestre realizaron opiniones desfavorables con relación a los procesos administrativos, señalando que son excesivos y en ocasiones innecesarios algunos procesos relacionados a trámites administrativos, por lo que observan deficiencias a nivel administrativo, esto lo asocian también a los costos de inscripción y con mayor mención, a la organización de los horarios escolares, los cuales resultan no adecuados para personas que trabajan y desean ingresar o mantenerse en el programa de maestría, además, aluden a que constantemente modifican los horarios con relación a los que se establecen al inicio del semestre y esto dificulta a los alumnos.

Como parte de mejorar algunos aspectos que dependen de la administración, los alumnos opinan, que es necesario mejorar el control y evaluación sobre el rendimiento de los docentes en clase (ver figura 27).

El desempeño docente.

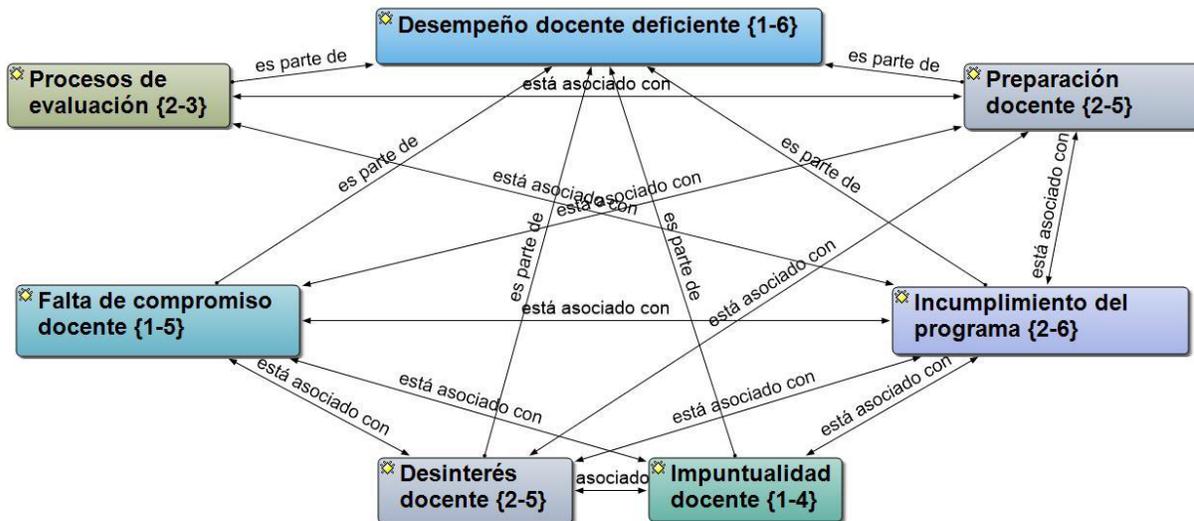


Figura 28. Red semántica de los elementos asociados a un desempeño docente deficiente en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

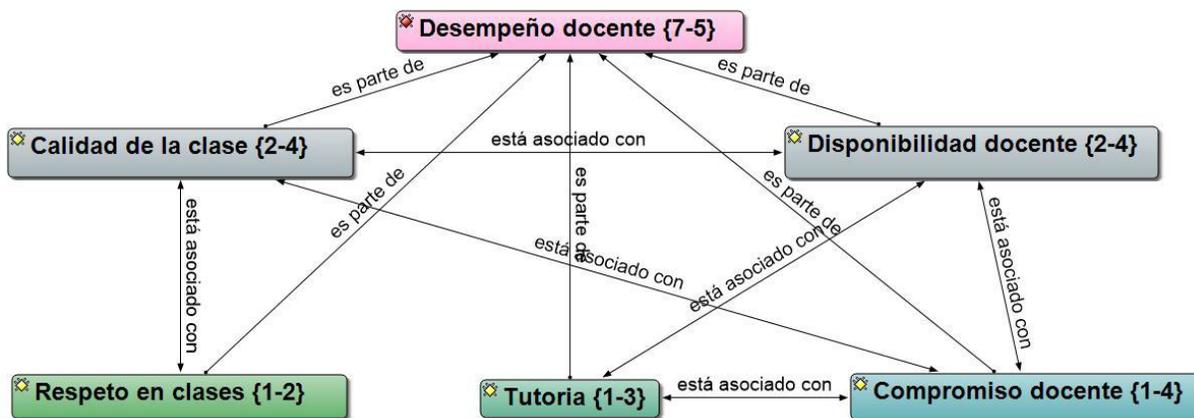


Figura 29. Red semántica de aspectos favorables asociados al desempeño docente de la Maestría en Actividad Física y Deporte.

Por parte de los alumnos de 4to. Semestres también se observa descontento en algunos aspectos que forman parte del desempeño docente, mismo que es valorado como deficiente. Esta condición es atribuida a factores como la falta de compromiso y el desinterés docente, los cuales se asocian a la falta de cumplimiento del

programa en las unidades de aprendizaje y a elementos actitudinales como la impuntualidad en las clases impartidas. También observan falta de preparación académica en los docentes, lo que se relaciona con las deficiencias en las formas de evaluación del proceso formativo de los estudiantes (ver figura 28).

Tomando en cuenta que la planta docente es diversa y que el desempeño de cada uno puede variar, existen opiniones favorables para algunos docentes que muestran disposición y compromiso en sus clases, lo que para algunos alumnos son apreciadas con calidad, tanto por las estrategias utilizadas como por el ambiente de respeto que se genera (ver figura 29).

La relación teoría práctica.

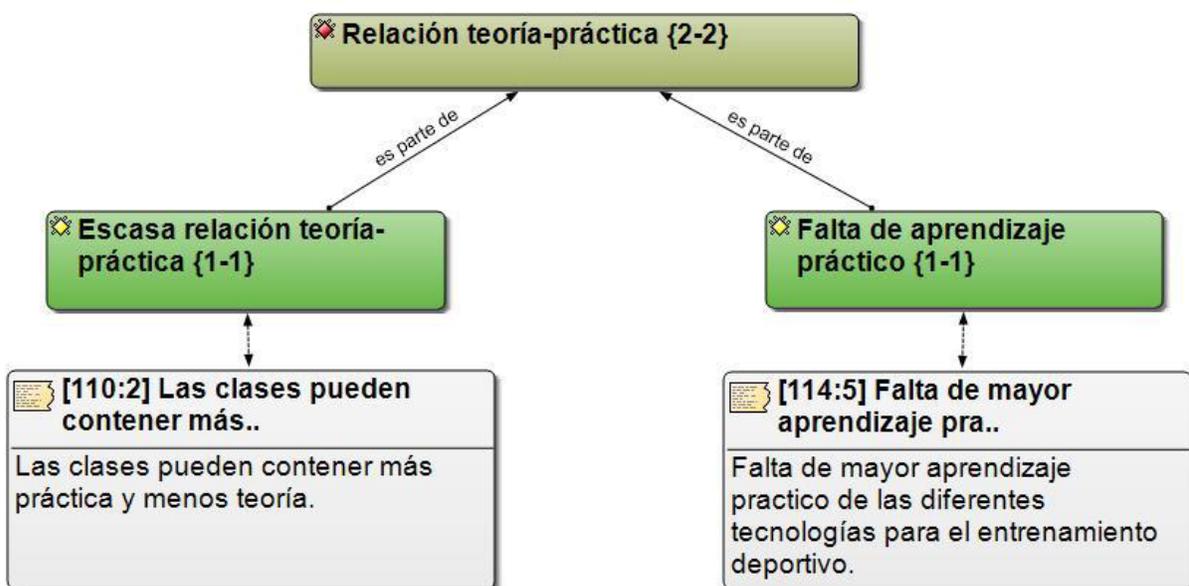


Figura 30. Red semántica de aspectos asociados a la mejora de la relación teoría práctica en los procesos formativos de la Maestría en Actividad Física y Deporte. La relación teoría práctica, vuelve a aparecer entre los aspectos negativos de la Maestría en Actividad Física y Deporte. Al respecto los alumnos de cuarto semestre opinan que se debe incrementar las experiencias formativas que asocien la teoría con la práctica para favorecer aprendizajes significativos que desarrollen competencias específicas como el manejo de recursos tecnológicos en el entrenamiento deportivo (ver figura 30).

La pertinencia social.

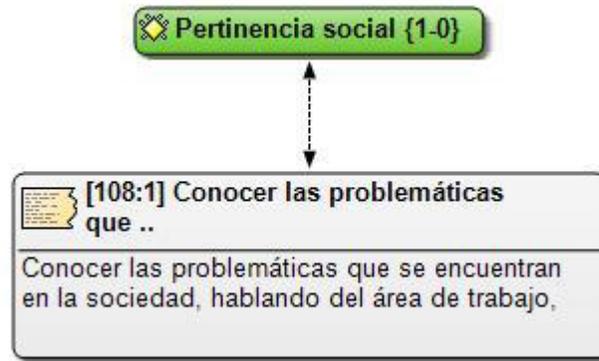


Figura 31. Red semántica que alude a la necesidad de pertinencia en la Maestría de Actividad Física y Deporte.

Entre las opiniones de los alumnos, se encontró una mención que alude directamente a la pertinencia social, reflejando la necesidad que tiene la Maestría de Actividad Física y Deporte de enfocar sus procesos a resolver las problemáticas sociales y las necesidades laborales a las que se enfrentarían los estudiantes, una vez que egresen del programa (ver figura 31).

Discusión general de resultados

En la encuesta aplicada, la apreciación de los alumnos sobre el proceso de formación de la maestría en actividad física y deporte se inclinó favorablemente hacia los aspectos de calidad del desempeño docente, y el mejoramiento profesional y humano. No obstante la flexibilidad curricular recibió opiniones de regular y mal por encima del 50 % de los encuestados, así mismo la relación teoría-práctica también fue ubicada por un 50 % de los alumnos en las categorías de regular y mal.

Al comparar los resultados de la encuesta con las respuestas manifestadas en la técnica del PNI, se apreciaron diferencias, principalmente en la calidad del desempeño docente, que no fue tan bien evaluado, habiendo un predominio de los aspectos negativos por encima de los positivos. En el caso de la relación teoría-práctica y la flexibilidad curricular, encontramos cierta congruencia al triangular por el método, ya que tanto en la encuesta como en el PNI, se presentan con apreciaciones negativas, suficientes para considerarlas como un área de mejora.

Patrones similares de respuesta, se observaron en los empleadores, donde estos opinaron en las preguntas cerradas, que estaban mayormente de acuerdo con la relación teoría-práctica que los egresados mostraban en su desempeño. Así mismo

valoraron positivamente las competencias generales, transversales y específicas que los graduados ponían en práctica en su ejercicio profesional.

Sin embargo en las preguntas abiertas ya no ocurrió igual porque la relación teoría-práctica, fue considerada por un 55,17% de los empleadores como parte de las insuficiencias del programa de estudios. Se reflejaron también como insuficiencias, las competencias transversales y ciudadanas de los egresados, resultado que es coincidente al aplicar similar instrumento con empleadores en la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua (Alfonso y Álvarez, 2014).

Como ya se ha mencionado la relación teoría-práctica en este estudio resulta como un aspecto de mejora que debe atenderse en el proceso de formación, tanto para los alumnos como para los empleadores, lo cual resulta coincidente con el estudio de Malagón (2009), que tras analizar la pertinencia curricular de tres programas académicos de la Universidad de Antioquia, Colombia: Trabajo Social, Ingeniería Sanitaria y Nutrición y Dietética, encontró un bajo aprovechamiento de los espacios donde los alumnos realizan las prácticas profesionales, atribuyéndolo a la falta de sistematización de dichos procesos que engarzan lo revisado en la teoría con la puesta en acción de los conocimientos en situaciones reales de desempeño.

Otro aspecto a favorecer en el programa de maestría en Actividad Física y Deporte, fue la flexibilidad curricular, que se asocia en parte a problemas organizativos y de horarios, a la eliminación del tronco común del programa y a la propia mejora del desempeño docente. Esto de manera parcial concuerda con el trabajo de Malagón (2009), donde se manifiesta la carencia de pertinencia, ya que el currículo no favorece la relación de los tres programas académicos con el contexto, lo que coloca su pertinencia social en un foco de análisis.

Los empleadores en las preguntas cerradas, opinan en general satisfactoriamente sobre el desempeño de los egresados, pero en las preguntas abiertas aparecen como ideas recurrentes las de la necesidad de mejorar en las relaciones teoría-práctica en algunas competencias de carácter transversal, debido a que resultan aspectos esenciales para el desempeño adecuado de los graduados en los espacios

laborales. Al respecto Camarena y Velarde (2010) observan que las deficiencias en la formación de conocimientos y capacidades, son la razón por la cual el egresado no da respuesta a las demandas de las empresas, de este modo, las instituciones no logran ajustarse a lo que el mercado laboral requiere.

Con relación a la necesidad de perfeccionar las competencias de los egresados para su desempeño laboral, también coinciden Chavoya y Reynaga (2011), en su estudio sobre la pertinencia de varias licenciaturas en el estado de Jalisco, en el contexto de los procesos de diversificación, complejidad y crecimiento de la educación superior en México.

Generalizando de haber constatado la opinión de alumnos y empleadores podemos afirmar que los alumnos en las preguntas cerradas de la encuesta aprecian, como satisfactorios aspectos relacionados con la pertinencia social, el desempeño docente, la orientación profesionalizante de la maestría, la titulación de los docentes y los recursos e infraestructura; sin embargo, al revisar las preguntas abiertas de la misma encuesta, aparecen, insuficiencias tales como las relaciones teoría-práctica y en algunos aspectos evaluativos y de relaciones interpersonales. Aparecieron como aspectos a mejorar en la docencia en general y por tanto en el desempeño de los profesores de la maestría en particular. Los aspectos negativos más frecuentemente planteados se relacionan con problemas organizativos y de horarios, recursos e infraestructura y la relación teoría-práctica.

Los empleadores en las preguntas cerradas, opinan satisfactoriamente sobre el desempeño de los egresados, y sobre las competencias desarrolladas por los alumnos egresados durante el proceso de formación en el que participaron, pero en las preguntas abiertas aparecen ideas relacionadas con la necesidad de mejorar en las relaciones teoría-práctica y en algunas competencias de carácter transversal como el manejo de las Tics y la comunicación, que deben aparecer en todas las unidades de aprendizaje, tal y como postula la UNESCO y el modelo educativo de la UANL.

Los estudiantes y empleadores reconocen la existencia de adecuados procesos de formación en la maestría de Actividad física y Deporte de la Facultad de Organización Deportiva, así como un buen desarrollo de las competencias de los egresados, sin

embargo, son procesos, necesariamente perfectibles, las relaciones teoría-práctica y el desempeño docente.

Según los empleadores, otro aspecto que debe ser favorecido ampliamente para el desempeño de los egresados, son las competencias generales de carácter ciudadano, esto es muy importante si se tiene en cuenta que más que conocimientos o saberes inertes (Tunnerman, 2010) lo que se necesita son competencias para interactuar en el mundo en que vivimos, ello significa también que en las acciones que se propongan como parte del logro de la pertinencia social, deberán entenderse estos aspectos relacionados con el trabajo de distintos tipos de competencias.

Como se pudo constatar en las respuestas de las preguntas cerradas y en los datos proporcionados en las interrogantes de carácter abierto, la apreciación de los empleadores sobre la formación de los egresados, apunta a insatisfacciones sobre su desempeño práctico, así mismo con el aspecto actitudinal del graduado, refiriéndose con mayor fuerza a la disposición al trabajo y a la participación colectiva en la solución de problemas surgidos en el centro de trabajo. Otro aspecto aludido fue la carencia en el desarrollo de competencias transversales, relacionadas principalmente a las habilidades comunicativas tanto de manera oral y escrita. Estos resultados son coincidentes con los de Álvarez (2013), en similar línea de investigación.

En las preguntas abiertas aparecen con más frecuencia ideas relacionadas con la relación teoría práctica, a tal punto que al realizar porcentajes y frecuencias de las ideas emitidas en un proceder propio del modelo cuantitativo y siempre en los límites del empeño de enfocar los análisis en sentido cuantitativo, el 54.5 % de las ideas alude a tan importante problema, que ya va apuntando a que se deberá investigar con mayor relieve en sucesivas etapas para discriminar en realidad, qué factores del tipo de docencia efectuada, del manejo de los contenidos y de las competencias propias de los profesores, han posibilitado algunas insuficiencias en tan relevante aspecto de la formación.

Aunque en general, los resultados de la encuesta de desempeño docente, permitieron apreciar opiniones positivas por parte de los alumnos, se destaca que hubo alumnos insatisfechos con el desempeño de algunos docentes en los diversos

aspectos evaluados, manifestando que optarían por no recibir otro curso con estos profesores. En otros acercamientos también se observaron dichas diferencias, así ocurre en el cuestionario sobre la satisfacción con la formación recibida desde la perspectiva de los alumnos cursantes, donde el 66,7 % ubican el desempeño docente como bueno y excelente, mientras que un 33,3 % lo apreció regular. Este último dato de regular, es coincidente cuando en el análisis de la pregunta abierta, el desempeño docente resulta la segunda categoría considerada como un área con oportunidad de mejora, lo cual es coincidente con las valoraciones negativas que recibió el desempeño docente en la técnica del PNI.

Desde la perspectiva de los egresados el desempeño docente es considerado por el 21,7 % como una de las fortalezas de la maestría, sin embargo, los propios egresados aluden a niveles de insatisfacción principalmente con las técnicas didácticas (81,8%), con el dominio de contenidos (27,3%), con la manera de promover la participación en clase (13,6 %) y la disponibilidad para atender a los estudiantes fuera de clase (13,6 %), factores que influyen considerablemente en la actuación docente y por tanto en la percepción que tengan los egresados de su desempeño.

Las diferencias observadas sobre el desempeño docente, en los diversos instrumentos de estudio, apuntan a la necesidad de aplicar otros métodos e instrumentos de observación que permitan trascender el diagnóstico del criterio hacia el diagnóstico de la actuación y abrirá líneas futuras de investigación.

Debemos destacar que hay necesidad de precisar otros mecanismos de evaluación, pues se reconoce en teoría que aplicando encuestas desde la perspectiva de los alumnos, se descuida la actuación del profesor en la clase, esta debería ser observada también, así Algozzine et al.(2004) expresan que un efecto importante del uso de las opiniones de los estudiantes es el que se ha documentado sobre las estrategias de evaluación y el grado de dificultad en los contenidos del curso, lo que nos permite comprender que deben enfocarse las evaluaciones de desempeño docente con otros métodos y o técnicas, desde una perspectiva más sistémica que trascienda la mera encuesta.

Sobre la idea de ampliar el registro instrumental para evaluar el desempeño docente concuerdan diversos autores (Peterson, Kelly y Caskey, 2006; Rizo-Moreno, 2004; Saravia y López de Castilla, 2008; Vásquez-Rizo y Gabalán-Coello, 2006; Voss, Gruber y Szmigin, 2007), se reconoce que una forma apropiada de hacer una evaluación es considerar fuentes diversas de información sobre las prácticas de enseñanza del profesor.

Un sistema de evaluación de la ejecución docente basado en un portafolio que incluya medidas del conocimiento de contenidos, de las habilidades pedagógicas del docente, de los productos generados por los estudiantes, incluyendo una evaluación sobre el trabajo del docente, así como las explicaciones y reflexiones del docente sobre su propia práctica y que sea sometido a una revisión por parte de otros docentes, puede ser una efectiva forma de analizar lo que ocurre en el salón de clases con el fin de identificar fortalezas y debilidades susceptibles de ser trabajadas con la mira de mejorar la calidad del maestro.

Sin embargo sigue predominando la evaluación del docente desde la perspectiva de los estudiantes no obstante los diversos problemas que esto acarrea. Así reiteramos la necesaria perspectiva sistémica que ha de asumir el acto de la evaluación del desempeño docente, máxime cuando se reconoce en teoría que en la encuesta penetran variables ajenas de tendencia al prestigio y aprensión evaluativa por parte de los sujetos (Alfonso, 2013).

Para Maussa (2014), es importante que la práctica evaluativa demuestre transparencia en el cumplimiento de sus fines y principios, relacionados con la calidad del proceso y la credibilidad y participación de los diferentes actores en la evaluación, porque la evaluación requieren del reconocimiento de teorías y prácticas educativas inherentes al concepto desempeño, lo cual refuerza la idea de la necesidad de, en sucesivas etapas investigativas, ampliar el registro de la evaluación del desempeño con otros métodos y técnicas y no solo utilizando el criterio del alumnado.

Aun con matices, podemos afirmar que para todos los casos el desempeño docente es satisfactorio, por supuesto si la evaluación se efectúa con fines de mejora, es imprescindible dar a conocer estos resultados para que los profesores sepan cómo son valorados por sus alumnos y lo que es más importante, puedan actuar para perfeccionar el trabajo.

Al valorar los resultados de las composiciones efectuadas por los alumnos en dos aristas diferentes, y a partir del criterio ya manejado de la mayor riqueza de las técnicas cualitativas para ofrecer más perspectivas o matices de la realidad, podemos apreciar que del propio discurso de los actores, alumnos cursantes, se extrajeron familias de códigos que aludían con singular relieve al desempeño docente, e igualmente se movían las afirmaciones en sentido positivo y negativo (ver tablas 110, 117 y 121).

En el caso del segundo semestre, varios alumnos expresaron sus expectativas con relación al desempeño y estas ya portaban una cierta valoración negativa, lo que nos refuerza en la idea ya expresada de seguir por otros métodos más precisos el desempeño docente. Apreciémoslo según la propia palabra de los estudiantes:

“Para que mi formación sea de calidad yo creo que los docentes que imparten clase deberían comprometerse más con su trabajo e impartir clases de manera precisa, puntual y responsable, cumpliendo con los estándares que pide la universidad”.

En el cuarto semestre por ejemplo un alumno se expresó de la siguiente manera:

“Trato de tomar lo mejor, sin embargo hubo materias que no cumplieron mis expectativas al 100% puesto que el maestro no cumplió en su totalidad el programa, que de haber sido así hubiera tenido mejor experiencia”.

Sin embargo otros alumnos expresaron gran satisfacción con el trabajo de algunos docentes. Apreciemos la siguiente composición que evidencia una valoración altamente positiva del trabajo docente:

“Desde el punto de vista del cumplimiento del contenido de las materias, considero que en la mayoría de ellas se cumplió e incluso se rebasó en la medida que el maestro mediante métodos y pedagogía adecuada hizo ágil y dinámica las clases volviéndolas interesantes y envolvente para los alumnos,

generando participación y al mismo tiempo, estimulando el desarrollo de críticas, ideas, innovaciones y proyectos donde a su vez, se despierte el interés de investigar, descubrir y desarrollar lo visto en cada clase”.

De manera que siguen apareciendo valoraciones positivas y negativas a tono con el discurso de la diversidad de la época contemporánea, también se sabe en teoría que existen diversos estilos de trabajo docente y que no todos los maestros trabajan desde los mismos modelos pedagógicos, lo que sí es una necesidad la de diversificar el tratamiento de las situaciones de aprendizaje, abrirse a otros métodos y estrategias didácticas y reforzar la preparación pedagógica de los profesores, para que cumplan su rol esencial mediador y facilitador y no sean simples distribuidores de conocimientos. (González-Peiteado, 2013; González-Peiteado y Pino-Juste, 2014, 2016).

El trabajo del profesor y de la maestría sobre las adquisiciones en torno al componente investigativo expresan buenos niveles de satisfacción por parte de los alumnos cursantes y adquiere más relevancia en las composiciones del cuarto semestre relacionadas a las expectativas cubiertas. En ambos semestres aparecen numerosas ideas que hablan a favor de la formación investigativa de la maestría.

Veamos una composición del segundo semestre que junto a otras expectativas hace explícitas las ideas aludidas sobre la investigación:

“Lo que espero de esta formación de la maestría en actividad física y deporte con orientación en alto rendimiento es poder aprender a dosificar de manera correcta las cargas de entrenamiento (peso, repeticiones, descanso) para poder usarlas en una buena rehabilitación deportiva (por mi licenciatura en terapia física) y dar a conocer la importancia de seguir estudiando y especializarse en un área a mis compañeros (LTF). También realizar investigaciones sobre este tema y que se le tome más importancia a la rehabilitación deportiva en sus tres fases de prevención”.

En una composición del cuarto semestre se pueden apreciar también estas expectativas relacionadas con la investigación:

“Otra de las cosas que esperaba era obtener conocimientos acerca de la investigación desde en qué consistía hasta cómo se desarrollaba. En esta

área si mejoré los conocimientos con los que inicié, pero me interesa aprender más aún.

También quería aprender a llevar la línea de investigación de la educación física especial que es lo que más me interesa, pero esto no fue posible porque no hay ningún doctor especialista en esta área ni les interesa”.

Aun cuando es una maestría profesionalizante, es notable el hecho de que aparezcan expectativas por cubrir y cubiertas relacionadas con la investigación científica, lo cual a nuestro juicio resulta altamente positivo, sobre todo si se considera que la investigación es una de las funciones sustantivas de la universidad y esencia de su ser y de su quehacer.

Respecto a los resultados arrojados en la técnica PNI, los alumnos de segundo como los de cuarto semestre coinciden en que la formación, la socialización, la investigación, el prestigio institucional, la infraestructura y los recursos, son aspectos del programa de maestría que tienen mayores características positivas que negativas.

Respecto a los aspectos con mayores apreciaciones negativas que positivas, ambos grupos de alumnos coinciden en que el desempeño docente, la relación teoría práctica y los procesos administrativos son los indicadores que muestran mayor oportunidad de mejora.

También son coincidentes en que la investigación y el prestigio institucional son dos aspectos positivos e interesantes que caracterizan a la maestría en Actividad Física y Deporte. Aunque estos dos aspectos muestran suficiente solidez al no recibir opiniones desfavorables, esto no limita la posibilidad de que sean objeto de mejora.

Los aspectos en los que hubo discrepancias por mayoría de opiniones entre un semestre y otro, son el diseño curricular y el perfil docente. La pertinencia social como un aspecto a mejorar, únicamente se infirió en las opiniones de los alumnos de cuarto semestre.

Aunque desde la propia teoría se pueden conocer los factores asociados a la pertinencia social, constituyó parte del estudio efectuado, determinarlos a partir de la propia palabra de los actores mediante las diversas aproximaciones

cuantitativas y en un contexto específico como el aportado por la Facultad de Organización Deportiva.

La formación académica y profesional recibida durante el transcurso de la maestría, así como el desempeño docente, constituyen factores influyentes en el buen desempeño profesional, apreciado así por empleadores y egresados de la Maestría en Actividad Física y Deporte, porque es el desempeño profesional el medio directo y más tangible que expresa la pertinencia social de un programa educativo. Resultan también, factores asociados a la pertinencia, el diseño curricular de la maestría y el desempeño organizacional de la institución para operar el programa educativo estudiado.

Si bien, mencionamos seis factores fundamentales que determinan la pertinencia social de la Maestría en Actividad Física y Deporte, hay una serie de indicadores asociados a estos factores de forma particular y a su vez compartida, entre ellos se destacan: la relación teoría-práctica, la flexibilidad curricular, los conocimientos puestos en juego, los aprendizajes logrados, la vinculación de la institución con el sector laboral, el prestigio institucional, la investigación, el desarrollo de competencias específicas y generales, los diversos comportamientos del docente para seleccionar contenidos, alternar estrategias didácticas y promover el trabajo colaborativo en el estudiante.

Otros indicadores apuntan a los aspectos administrativos, de infraestructura, de horarios y de manera general al servicio que proporciona la institución a los alumnos. La presencia de diversos indicadores asociados a los factores de pertinencia social, permite abordar este objeto de estudio desde una perspectiva compleja e integradora, anteponiéndose a la visión reduccionista de clasificar y evaluar desde la particularidad de cada enfoque.

Generalizando podemos afirmar que la utilización de métodos distintos para coleccionar datos sobre un mismo aspecto, permitió constatar coincidencias y diferencias entre las respuestas emitidas por los mismos participantes, pero ello a su vez permite corroborar, que las preguntas abiertas ofrecen más información que las cerradas, favoreciendo la obtención de respuestas más amplias y detalladas por parte de los actores sociales.

Si revisamos los resultados aportados por los diferentes instrumentos estandarizados y no estandarizados desde la propia palabra de los diversos participantes, estudiantes, empleadores y egresados, predominan las valoraciones positivas por sobre las negativas independientemente de que existen áreas de mejora bien focalizadas en el diseño curricular, relacionado con el análisis del tronco común y mayores relaciones teoría práctica, en el desempeño docente sobre todo en lo que a trabajo pedagógico diversificado se requiere y a tratamiento de las relaciones teoría práctica, problema central del currículo contemporáneo para que sea pertinente.

Líneas futuras de investigación:

1. Evaluar el desempeño docente trascendiendo el método de encuesta históricamente empleado para estos fines, enriqueciéndolo por triangulación con la observación directa e indirecta del proceso de formación y con entrevistas focalizadas en profundidad con actores sociales seleccionados intencionalmente.
2. Enriquecer el enfoque metodológico con un mayor número de técnicas cualitativas abiertas y semi abiertas que como completamiento de frases y entrevistas focalizadas en profundidad, permitan continuar abriendo el espectro de la triangulación por los métodos y por la fuente de obtención de datos.
3. Socializar los resultados de la presente investigación, mediante modelos de investigación alternativos tendientes a interacciones directas con el marco referencial de los profesores de la facultad, a fin de elevar el tratamiento pedagógico de las competencias transversales, las relaciones teoría práctica y las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo y constructivo.

Conclusiones

1. Los principales factores asociados a la pertinencia social en la maestría estudiada son la satisfacción con la formación recibida, el desempeño docente, el diseño curricular y el desempeño organizacional de la institución para operar el programa educativo.

2. A los factores asociados a la pertinencia social declarados como esenciales en el presente estudio, y desde una visión compleja, se asocian otros que con sus respectivos indicadores, también fueron reconocidos por los participantes o inferidos de sus respectivos discursos tales como: la relación teoría-práctica, la flexibilidad curricular, los conocimientos puestos en juego, los aprendizajes logrados, la vinculación de la institución con el sector laboral, el desarrollo de competencias específicas y generales, los diversos comportamientos del docente para seleccionar contenidos, alternar estrategias didácticas y promover el trabajo colaborativo en el estudiante, sin olvidar los aspectos administrativos, organizativos e infraestructurales, que soportan desde la base el proceso de formación en la maestría de Actividad Física y Deporte estudiada.

3. Los estudiantes y empleadores reconocen la existencia de adecuados procesos de formación, que aunque necesariamente perfectibles, en aspectos tales como la relación teoría-práctica y el tratamiento de algunas competencias transversales, se asumen como beneficiosos para la práctica social de la Cultura Física en la maestría de Actividad Física y Deporte.

4. Los egresados consultados poseen en sentido general satisfacción con la formación recibida para enfrentar el trabajo, reconociendo el prestigio institucional de la Universidad Autónoma de Nuevo León y de la Facultad de Organización Deportiva, como las principales fortalezas.

5. Constituyen áreas de mejora en la maestría estudiada de acuerdo al criterio de los egresados, el tratamiento de algunas competencias generales y transversales, las relaciones teoría práctica y aspectos de diseño curricular relacionados con la necesidad de disminuir y o remodelar el tronco común.
6. Las apreciaciones de los egresados en torno a la utilidad de la formación adquirida en la maestría para su trabajo profesional en el mercado ocupacional y las relaciones que aprecian entre las competencias del perfil de egreso y las necesidades sociales, son expresión de la pertinencia atribuida a la maestría de Actividad Física y Deporte estudiada.
7. Las opiniones emitidas de los participantes consultados con relación al desempeño docente, son en términos generales y desde las encuestas aplicadas de carácter positivo, pero en las técnicas abiertas como composiciones y PNI este resultado no es tan satisfactorio.
8. De triangular por distintos métodos de carácter cerrado estandarizado y abierto no estandarizado y con diferentes actores sociales del posgrado: alumnos cursantes, egresados y empleadores, así como por los propios planteamientos del perfil de egreso del plan de estudio de la maestría que se analiza, puede afirmarse que existe satisfacción con la formación desarrollada en la Facultad de Organización Deportiva. En términos generales los egresados consideran estar preparados para enfrentar su ejercicio profesional y que la maestría les ha permitido un mejor desempeño en sus respectivas esferas de actuación, opinión corroborada por los empleadores consultados.

Referencias bibliográficas

- Academias de Ciencias de la URSS (1988). Libro de trabajo del sociólogo. Moscú: Editorial Progreso.
- ACAP (2008). Manual de la Acreditación de la ACAP. Tegucigalpa, Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Aldana, G., Morales, F., Aldana, J., Sabogal, F. & Ospina, R. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 61-65.
- Alfonso, M. R. (1996). Modelo teórico metodológico para el tratamiento de la integración de lo académico, laboral e investigativo como problema didáctico de la formación profesional. Tesis doctoral. Dr. Hiram Valdés Casal. Tutor. La Habana. Cuba
- Alfonso, M. R. (2009). *Modelo teórico metodológico para el tratamiento de la integración de lo académico, laboral e investigativo como problema didáctico de la formación profesional*. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos62/integracion-academico-laboral-investigativo/integracion-academico-laboral-investigativo.shtml>
- Alfonso, M. R. (2011). Dialéctica de la cantidad y la cualidad. Investigar sin ataduras. Monterrey: Edit. UNESCO Comité Regional.
- Alfonso, M. R. (2012). *Investigación de la práctica pedagógica para la contextualización del currículo*. Conferencia magistral. III Congreso internacional Multiversidad. Guadalajara.
- Alfonso et al. (2014). Pertinencia social del posgrado en la facultad de educación física de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Revista de Ciencias del Ejercicio FOD*, 8(8), 115-136.
- Alfonso, M. R. (2013). Flexibilidad curricular para atender la necesaria diversidad en la docencia. *Revista multidisciplinaria management diciembre*, 32-38.
- Álvarez, G. (2013). Análisis previos de diseño curricular para una maestría en Ciencias de la Cultura Física. Tesis para optar por el grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física. La Habana Cuba. Dra. María Rosa Alfonso García. Tutora.

- Amaro, M. C. (2010) Un nuevo paradigma para la universidad nueva. *Revista Cubana Habanera de Ciencias Médicas*, 9(1), 116-126.
- Arancibia, E. (2007). Evaluación docente, una demanda primordial. Universidad de Chile.
- Arnaz, J. (2009). *Guía para la elaboración de un perfil del egresado. La planeación curricular*. (1981) México: Trillas. Remodelado y aparecido en línea.
- Ávila, M. & Aguirre, C. (2005). El seguimiento de los egresados como indicador de la calidad docente. REIFOP. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(3), 1-5. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- Avilés, R. (2009). ¿Las funciones sustantivas de la universidad pública son realmente tres? intertexto con Laura Regil Vargas: Difusión cultural universitaria: entre el ocaso y el porvenir. *Revista reencuentro. UAM*, (56), 66-69. Recuperado en: <http://www.readalyc.org>
- Aznar, M., Ull, M., Piñero, A. & Martínez A. (2014). La sostenibilidad en la formación universitaria: Desafíos y oportunidades. *Educación XXI*, 17(1), 133-158.
- Bas, G. (2013). Curriculum design orientations preference scale of teacher: validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13 (2), 981-991.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What student does*. 4th ed. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Bolaños, G. y Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Borroto, C. R. & Salas, P. R. (1999). El reto por la calidad y la pertinencia: la evaluación desde una visión cubana. *Revista cubana de educación media superior*, 13(1), 70-79. Recuperado en <http://scielo.sld.cu/scielo>.
- Bretel, L. (2008). Consideraciones y propuestas para el diseño de un sistema de evaluación del desempeño docente en el marco de una redefinición de la carrera magisterial. Recuperado de Http://espanol.geocities.com/cne_magisterio/3/1.1.e_luisbretel.htm
- Buela, C. G., Gutiérrez, M. O., Bermúdez, M. P. & Vadillo, M. O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities [Estudio comparativo

- de las clasificaciones académicas internacionales de las universidades] *Scientometrics*, 71(3), 349–365.
- Cabero, L. & Felicidad, L. (2008). *El análisis de contenido*. Recuperado en <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/57>.
- Caixeta, J. & Sousa, M. (2013). Responsabilidade social na educação superior: contribuições da psicologia escolar [La responsabilidad social de la educación superior: las aportaciones de la psicología de la escuela] *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, 17(1), 133-140.
- Calderón, I. (2013). Terceirização do trabalho docente à luz da responsabilidade social da educação superior [La externalización de la enseñanza a la luz de la responsabilidad social de la educación superior] *Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro*, 11(3), 487-501.
- Caldwell, B. & Spinks, J. (2013). *The self-transforming school*. London: Routledge.
- Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122.
- Camarena, B. & Velarde, D. (2010). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social ¿Por qué? Y ¿Para qué? *Estudios Sociales*, (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41712087005>
- Camargo, V., Lemos, L., Morschbacher, M., & Both, V. (2013). Diretrizes curriculares da educação física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. *Revista de Ciências del deporte*, 35(4), 809-823.
- Campos, M. M.; Romero, G. S. & 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; Federación española de docentes de educación física, España.
- Campos, M. M. Ries, F. & 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*; Sevilla España.

- Cantú, P. (2013). Las instituciones de educación superior y la responsabilidad social en el marco de la sustentabilidad. *Educare*, 17(3), 41-55.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carnota, L. (1990). *Cuando el tiempo no alcanza*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana.
- Carnota, L. (2005). *Tecnologías gerenciales. Una oportunidad para los sistemas de salud*. Editorial Ciencias Médicas. La Habana.
- Casanova, M., (2012) El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 10(4), 7-20.
- Casarini, M. (1997). *Teoría y Diseño Curricular*. México: Editorial Trillas.
- Castañer, M. & Oleguer, C. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*. 112, 31-36. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- Cázares, A. L. (2014). *Planeación y Evaluación basadas en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde preescolar hasta el posgrado*. 2ª Edición. México. Trillas 2014. P.176.
- Ceballos, E., Ceballos, O., Cocca, A. & Alfonso, M. (2015). Perfil de egreso 2002/2011 de licenciatura en educación física. *Revista iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 6(11).
- Centro de Enseñanza Técnica y Superior de Ensenada, B. C. (2006). La educación superior en México. Recuperado en: <http://wasc.cetys.mx/.../EDUCACION%20SUPERIOR%20EN%20MEXICO%2>
- Cerignoni, L., De Souza, S., & Hunger, D. (2008). O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física [El proceso de constitución histórica de las directrices del plan de estudios en la formación de profesores de Educación Física] *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 34(2), 343-360.
- Cobas, E., Borges, J. & de la Cruz, R. (2009). Modelo teórico para la determinación de las necesidades de formación en a educación de posgrado. Recuperado el

8 de enero del 2016 de:

<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/517>

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós Mexicana.

Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (2011). Segundo foro nacional de las comisiones estatales para la educación superior. SEP. Recuperado en: <http://www.coepes.sep.gob.mx>

Conferencia Mundial de la Educación Superior (2009). *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio el cambio social y el desarrollo*. Perfiles educativos. IISUE-UNAM

Conacyt (2009). Marco de Referencia para la Evaluación y Seguimiento de los Programas de Posgrado. Versión 2.

Chavoya, M. & Reynaga, S. (2011). Las licenciaturas en Jalisco, México: crecimiento, diversificación y complejización de la educación superior y su impacto en la pertinencia. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 20(2). Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/122/12218869004.pdf>

Cruz-Baranda, S. & García Quiala, M. (2012). Pertinencia e impacto de la educación de posgrado como herramienta válida para la integración y el desarrollo. *Ciencia en su PC*. (3), pp 18-30. Recuperado el 16 d enero del 2016 de: <http://www.redalyc.org/pdf/1813/181324071002.pdf>

Cubillán, J. G. (2011). Complejidad y caminos de imaginación educativa (lecturas de lo posible) Complexity and paths to educational inventiveness an insight into possibilities. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1).

Cuevas, Y. (2011). Organismos y procesos de certificación de calidad de la educación superior privada en México. *Calidad en la educación*, (35), 231-25.

Da Fonseca, F. A. (2009). Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da educação superior [Calidad académica y relevancia social y económica de la educación superior] *Cada. Cedes, Campinas*, 29(78), 227-241.

- Damiani, L. (1997). *Epistemología y ciencia en la modernidad. El traslado de las ciencias físicas-naturales a las ciencias sociales*. Caracas. Fondo Editorial Tropykos.
- Damiani, L. (2004). *La diversidad metodológica en la sociología*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- De Corte, E. (1999). Desarrollo cognitivo e innovación tecnológica. Una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje para el Siglo XXI. *En Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 2, 229-250.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México.
- Del Campo, R. (2008). Un modelo para mejorar la colocación de recién egresado en el ámbito laboral en México. *Actualidad Contable Faces; Universidad de los Andes, Venezuela*.
- De Alba, A. (2001). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Madrid: Miño y Dávila Editores
- De Becerra, G. M. A., González, F. A. M., Reyes, J. E. A., Camargo, F. J. S., & Alfonso, Á. R. O. (2008). Seguimiento a egresados. Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 61-65.
- Dias J. (2007) *Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. En C. Sanyal, y J. Tres (coords.). *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Madrid: Mundiprensa. pp. 282-295.
- Dias J. (2008). Calidad, pertinencia y responsabilidad social de la universidad latinoamericana y caribeña. *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Díaz, B. Á. (1986). *Ensayos sobre problemática curricular*. México: Edit. Trillas.
- Díaz, B. Á. (1992). *Didáctica y currículo*. México: Editorial Nuevomar.
- Díaz, B. F y Rigo, M. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), No. 127.

- Díaz, B. F., Lule, G. M., Pacheco, P. D., Dayán, E. & Rojas-Drumond, S. (1990). Metodología del diseño curricular para educación superior. (1ª ed., 4ª reimp.). México, D.F: Trillas.
- Díez, C. (2011). Cobertura, calidad y equidad en el posgrado, ¿existe algún cambio? *Política y Cultura*, (35), 183-208.
- Eisner, E. W. (1998). El ojo ilustrado. Buenos Aires: Paidós.
- Esquivel, C. (2000). El retorno cualitativo en las ciencias humanas. México: Editorial Porrúa.
- Fabre, G. (2005). Las funciones sustantivas de la universidad y su articulación en un departamento docente. *V Congreso Internacional Virtual de Educación*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24694>.
- Fiering, M.B. and Jackson, B.B. (1971) Synthetic Streamflows. Water Resources Monograph No.1, America Geophysical Union, Washington DC.
- Figuroa, S., Bernal, B. & Andrade, C. K. (2010). Evaluación de un Programa Mexicano de Maestría en Psicología desde la Perspectiva del Egresado: un estudio sobre los Indicadores de Calidad. *Revista de Educación Superior*, 39 (153), 23-42.
- Flores, L., González, S., Siordia, P. & Zea A. (2010). Propuesta metodológica para la realización de estudios de pertinencia. Universidad Autónoma de Nayarit. Secretaria de docencia. Recuperado de: http://www.uan.edu.mx/d/a/sd/dpe/propu_metodol_estudios_pertinen.pdf
- Fonseca Pérez, J.J. (2003). El Diseño Curricular Flexible y Abierto: Una vía de profesionalización del docente. En *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías Contexto Educativo*. Año V, No. 27. Recuperado el 31 de marzo del 2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=667480>
- Galluzzo G. (2005). Performance Assessment and Renewing Teacher Education: The Possibilities of the NBPTS Standards. *The Clearing House*, 78(4), 142-145. Retrieved January 3, 2006, from Academic Research Library database. (Document ID: 852556611).

- García, B. (2003). La evaluación de la docencia en el nivel universitario: implicaciones de las investigaciones acerca del pensamiento y la práctica docente. *Revista de la Educación Superior*, 32(3), No. 127.
- García, B., et al. (2004). Consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia, en M. Rueda y F. Díaz-Barriga (Comps.). *Evaluación de la docencia en la universidad. Una perspectiva desde la investigación e intervención profesional*. México, CESU-Plaza y Valdés.
- García, F. (2000). Una aproximación al concepto de universidad pertinente. *Revista de investigación científica*, (5). Recuperado en:
<http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%F3n/compendium5/pertinente.htm>
- García, J.M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre-Diciembre, 10(27), 1275-1283.
- 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), 169-180.
- García M., Alvira, F. R, Alonso, L. E., & Escobar, R. M. (2015). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (4ª ed.). Madrid.
- Garrocho, C. & Segura, G. (2011). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. Facultad de planeación Urbana y regional. UAEM. Recuperado de
http://ergosum.uaemex.mx/pdfs/pdf_vol_19_1/5_gustavo_segura.pdf
- Gartner, L. (2010). Lineamientos para evaluar la pertinencia de los programas académicos de la universidad de caldas. Vicerrectoría académica: Oficina de evaluación y calidad académica. Recuperado de:
<http://universidadcaldas.files.wordpress.com/2014/05/anexo24-lineamientos-estudios-pertinencia.pdf>
- Gibbons, M. (1998). Higher Education Relevance in the 21st Century. Conference on Higher Education. Paris, France. Recuperation:
<http://eric.ed.gov/?id=ED453721>

- Gimeno, J. (1988). Aproximación al concepto de currículo. Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gimeno J., Feito, A, Perenoud, P. & Linuesa, M. (2011). Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. (2º ed.). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno, J. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Madrid: Morata.
- Giraldo, G. (2005). Teoría de la Complejidad y Premisas de Legitimidad en las Políticas de Educación Superior. *Cinta moebio*, 22, 46-72. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/22/giraldo.htm>
- Goergen, P. (2010). Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade (Educación instrumental y formación ciudadana: comentarios críticos sobre la pertinencia social de la Universidad). *Educar em Revista*, 37, 59-76. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200005&lng=pt&tlng=pt.10.1590/S0104-40602010000200005
- González, M., Blanco, C. R., Castellano, A. M., & González, E. (2014). La alternativa epistémica cualitativa para la producción de conocimientos en trabajo social. Una mirada intersubjetiva. *Interacción y Perspectiva*, 4(2).
- González, M. R, Díaz, M. C., & Simonetti, B. (2013). Corporate social responsibilities perceptions: an approximation through Spanish university students' values [Percepciones de la responsabilidad social corporativa: una aproximación a través de los valores de estudiantes universitarios españoles]. *Springer Science+Business Media Dordrecht*, (47), 2379–2398. DOI 10.1007/s11135-012-9813-1
- González-Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Journal of Learning Styles*, 6(11).
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XX1*, 17(1).
- González-Peiteado, M., & Pino-Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado.

- /Teaching styles: building bridges to approach individual differences of students. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1175.
- González-Rey, F. (1996). *Problemas epistemológicos de la psicología*. La Habana, Cuba: Edit. Academia.
- González-Rey, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad: Los procesos de construcción de la información*. Edit. McGraw-Hill. México.
- González, S. y Zea, A. (2011). Metodología para el diseño de proyectos curriculares por competencias profesionales integradas. Universidad Autónoma de Nayarit, Secretaría de docencia.
- Green, D. (1994). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice [¿Cuál es la calidad en la educación superior? Conceptos, políticas y prácticas] In D. Green (Ed.), what is quality in higher education? Buckingham: Open University press and Society for Research into Higher Education, 3-20.
- Guerra, L. (2014). Pertinencia social y académica de los programas de posgrado: un reto para las universidades del siglo XXI. Recuperado el 8 de enero del 2016 de: <http://portalderevistas.upoli.edu.ni/index.php/acontecerd/article/view/144>
- Gurdián, F. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Costa Rica.
- Guzmán, S. et al. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. Instituto Politécnico Nacional. *Innovación educativa*, 8, 19-31.
- Hawes, B. G. (2010). Perfil de Egreso; Dpto. de Educación de la Salud Facultad de Medicina, Universidad de Chile.
- Hemmerle, W., & Hartley, H. (1973). Computing maximum likelihood estimates for the mixed AOV Model using the w-transformation. *Technometrics*, 15, 819–831.
- Hernández, C., Tavera, M. & Jiménez, M. (2012). Seguimiento de Egresados en Tres Programas de Maestría en una Escuela del Instituto Politécnico Nacional en México. *Revista Formación Universitaria*, 5(2), 41-52. doi: 10.4067/S0718-50062012000200006
- Hernández Díaz, M. & Hernández Mayans, R. (2009). El Diseño curricular su importancia para diseñar programas. *Odiseo revista electrónica de pedagogía*. Año 6, Núm. 12 (enero-junio). Recuperado el 31 de marzo del

- 2016 de: <http://www.odiseo.com.mx/correos-lector/disenio-curricular-su-importancia-para-disenar-programas>
- Hernández-Mendo, A., Blanco-Villaseñor, A., Pastrana, J. L., Morales-Sánchez, V., & Ramos-Pérez, F. J. (2016). SAGT: Aplicación informática para análisis de generalizabilidad. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 77-89.
- Hernández, M., Morales E. & Guillen, J. (2012). El viraje hacia la pertinencia social en la educación superior en Venezuela. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 35(49). Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170029498007>
- Jacinto Rentería, G. & Heras Morad, R. (2010). Elementos para el diseño curricular. Memoria Académica. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 28 de marzo del 2016 de: <http://201.147.150.252:8080/jspui/bitstream/123456789/1387/1/354.pdf>
- Jiménez, M. (2011). Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de las maestrías en Educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2 (3). Recuperado en <https://ries.universia.net/article/view/45/1178>.
- Kemmis, K. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lafuente, J., Escanero, J., Manso, J., Mora, S., Miranda, T., Castillo, M., et al. (2007). El diseño curricular por competencias en educación médica: impacto en la formación profesional. *Educación Médica*, 10 (2), 86-92.
- López, F. (2006). *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudio de casos* (1ª ed.). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- López, H., & Salas, H. (2009). Investigación cualitativa en administración. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. (35), 128-145. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10111909004>

- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2016). FACTOR10.4.01: Factor Analysis Application. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona. Spain. Disponible en <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/>
- Luna, A. E. & López, M. (2011). El currículo: Concepciones, enfoque y diseño. *Revista Unimar*. No. 58, pp. 65-76. Recuperado el 28 de marzo del 2016 de:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YyL10Vm1VuQJ:www.umariana.edu.co/ojseditorial/index.php/unimar/article/download/217/193+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>
- Luxon, T. & Peelo, M. (2009). Internationalisation: its implications for curriculum design and course development in UK higher education. *Innovation in Education and Teaching International*, 46 (1), 51-60.
- Malagón, L. (2009). La pertinencia curricular: un estudio en tres programas universitarios *Educación y Educadores. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 12(1). Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/834/83411512003.pdf>
- Maristas (2013). Evaluación del desempeño docente profesional docente. Obtenido de www.maristas.org.mx/.../files/Evaluacion_Desempeño_Profesional...
- Martínez, M. M. (2006). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. México: Trillas. p. 113.
- Martínez, M. (2015). Evaluación del perfil de egreso: primer paso para la reformulación del currículo. *CPV-e Revista de Investigación Educativa*, (21), 210-22.
- Martínez, M. M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales* (2ª ed.). México: Trillas.
- Martínez, S. L., Osorio, E., Contreras, L., Vega, M. E. & Solís, L. M. (2009). Pertinencia social de los egresados del programa educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Tecnología, Ciencia, Educación*. 24(1), 32-47. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48212169006>

- Martuscelli, J. & Martínez, C. (s.f). Problemas de la pertinencia de la educación superior en el mercado laboral. UNAM. Recuperado en: <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx>.
- Maussa, D.E. (2014). Características, principios y fines de la evaluación del desempeño docente. *Praxis*, 10, 8 – 20.
- Méndez, E. (2005). La pertinencia como requisito para la calidad en educación superior. La planeación institucional y el compromiso como condición esencial para el desarrollo del posgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado en: http://www.rieoei.org/edu_sup37.htm
- Mejía, N. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 47-60.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2ª Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morales, F., Aldana, J., Sabogal, F. & Ospina, R. (2008). Generando orgullo areandino. *Boletín Proyección Social y Egresados*, Fascículo 2, noviembre de 2008.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, Francia.
- Morín, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gaceta de antropología*, (20), 10.
- Morin, E. (2014). Reinventar la educación. Hacia una metamorfosis de la humanidad. *Multiversidad mundo real*.
- Morín, E. & Motta, R. (2006). *El desafío de la transformación de la condición humana en "humana condición para las humanidades"*. México. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Morin, E., & Pakman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Motta, R. (2014). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Signos Universitarios*, 20(37), 45-58.

- Muñoz-Justicia, J., & Sahagún-Padilla, M. A. (2015). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7: Manual de uso.
- Mutis, I.L. (2013). El desempeño docente. Recuperado de www.slideshare.net/adalbertomartinez/el-desempenodocente-24160622
- Nava, M. y Rueda, M. (2014). La evaluación docente en la agenda pública. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 1-11.
- Pacheco, J. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização [Procesos y prácticas de educación y formación. Para un análisis de la realidad portuguesa en contextos de globalización]. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105-143.
- Parlett, M. & Hamilton, D. (1992). La evaluación como iluminación: nueva perspectiva para el estudio de innovaciones educativas. *Planeamientos, Bogotá*, 1(4).
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A. F., Francés García, F. J., & Santacreu Fernández, O. A. (2015). La investigación cualitativa: técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti. Universidad de Cuenca. PYDLOS.
- Peterson, K. D., Kelly, P., & Caskey, M. (2006). Consideraciones éticas para los profesores en la evaluación de sus colegas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28 (11), 317-326.
- Orozco, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1.
- Osorio, N. (2012) El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 20(1), 269-291.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, 127-157.
- Rizo-Moreno, H. (2004). Evaluación del profesor universitario. Una visión institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4), 1-15.
- Rueda B. M. (2003). La evaluación de la docencia en las Universidades Mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 32(3).

- Rueda, B.M. y Díaz, B.F. (2004). ¿Es posible evaluar la docencia en la universidad? Experiencias en México, Canadá, Francia, España y Brasil. Colección Biblioteca de la Educación Superior, serie Memorias. México: ANUIES-UABJO.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11(2), 1-16.
- Salas, I. A. (2013) La acreditación de la calidad educativa y la percepción de su impacto en la gestión académica: el caso de una institución del sector no universitario en México. *Calidad en la educación*, (38), 305-333.
- Salgado, L. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13, 71-78. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>.
- Salgado, M. & Aranda, B. (2005). El diseño curricular y la planeación estratégica. *Innovación Educativa*, 5, 25-35. Recuperado el 31 de marzo del 2016 de: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=179421475003>
- Sánchez, F. R., Iniesta, B. M.A., Cervera, T. A. & 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*.
- Saravia, I. M., López De Castilla, M. (2008). La evaluación del desempeño docente. Una experiencia en construcción, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 75-91.
- Sarduy D. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(2).
- Sarmiento, P. & Tovar, M. (2007). El análisis documental en el diseño curricular: Un desafío para los docentes. *Colombia Médica*, 38(4).
- Scientific Software Development GmbH (2017). ATLAS.ti.7.4.1. Qualitative Data Analysis. Berlin. Disponible en: <http://atlasti.com/product/v7-windows/>
- Searle, S., Casella, G., & McCulloch, C. (1992). *Variance components*. New York: John Wiley & Sons.

- Secretaría de Educación Pública (2001). Programa nacional de educación 2001-2006. México, Banco de México.
- Silva, T. (2006). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular* [El plan de estudios como un fetiche: un texto poético y la política curricular] Belo Horizonte: Auténtica.
- Soria, N. & Garibay, B. (2000). Estudio de seguimiento de egresados. Disposiciones deseables y diseño curricular. *Revista Nueva Época*, 4 (7), 83-92.
- Soto, A. (2011). La pertinencia de la educación superior mexicana: análisis de cuatro décadas. PAMPEDIA. Facultades de pedagogía. Universidad Veracruzana. Recuperada de <http://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-7/La-pertinencia-de-la-educacion-superior-Mexicana-analisis-de-cuatro-decadas.pdf>
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Edit. Morata.
- Tedesco, J., Operti, R. & Amadio, M. (2013). *Por qué importa hoy el debate curricular*. UNESCO. Oficina Internacional de Educación En línea. Ginebra, Suiza. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328s.pdf>.
- Tirado, R., Tejeda, R. & Cedeño, G. (2015). Implementación institucional de un modelo cooperativo para el seguimiento a graduados en Ecuador. *Revista de la Educación Superior*, 173 (44), 125-156. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2015.04.005>
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Torres, D. L. & Prieto, J. F. (2014). Posgrados: visión y percepción en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 16 (22), 249- 273.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (2014). Qualitative variation in constructive alignment in curriculum design. *Higher Education*, 67, 141-154.

- Tunnerman, C. (2010). *Nuevas perspectivas de la pertinencia y calidad de la educación superior*. Boletín IESALC informa de educación superior. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php>
- UANL (2008). Modelo Educativo. Recuperado de www.uanl.mx/sites/default/files/.../mod-educativo-08-web.pdf
- UANL (2011). Modelo académico de posgrado, 1-30. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/Modelo.Academico.posgrado.pdf>
- UANL (2011). Visión 2020. Atributos institucionales, 1-20. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folleto-vision2020uanl.pdf>
- UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. En R. Campos (comp). *Disyuntiva actual de la educación superior: documentos*. México, Praxis-UNAM, 63-74.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration>
- Universidad Autónoma de Yucatán (s.f). Disposiciones generales. Guía para la elaboración de los estudios de pertinencia social, factibilidad y estado del arte para la creación, modificación o liquidación de programas educativos. Recuperado en: <http://mefi.sel.uady.mx/pluginfile.php>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22.
- Vásquez-Rizo, F. E. & Gabalán-Coello, J. (2006). Percepciones estudiantiles y su influencia en la evaluación del profesorado. Un caso en la Universidad Autónoma de Occidente, Cali-Colombia. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2 (12), 219-245.
- Verdugo, M. (2002). *Las nuevas tecnologías en la sociedad actual*. España. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de www.uc3m.es/uc3m/dpto/HC/SIGLOS/m,verdug.doc

- 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.
- Villavicencio, J. E. (2007). Evaluación del desempeño docente: la experiencia del Programa de Odontología de la Universidad del Valle. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/283/28339907.pdf
- Vizcarra, N.E., Boza, E.G., Monteiro, E. (2011). La no neutralidad en la evaluación de la calidad y modelos de evaluación de la educación superior, casos de: Colombia, Argentina y Brasil. *Revista da Avaliacao da Educacao Superior*, 16(2), 291-315. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a04v16n2.pdf>.
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 9 (60), 949-959.
- Wei, Ch. T. & Ta, Ch. W. (2010). Obtaining a picture of undergraduate education quality: a voice from inside the university [la obtención de una imagen de la calidad de la educación de pregrado: una voz desde el interior de la universidad]. *High Educ*, (60), 269–286. DOI 10.1007/s10734-009-9299-5
- Winch, C. (2013). Curriculum design and Epistemic Ascent. *Journal of Philosophy of Education*, 47 (1), 128-146.

Anexos



Anexo 1. Cuestionario sobre la satisfacción con la formación recibida.



Encuesta a estudiantes de posgrado

Solicitamos tu amable colaboración llenando esta encuesta, la cual nos servirá para analizar algunos aspectos sobre el proceso de formación en el posgrado en la Facultad de organización Deportiva de la UANL. Te pedimos contestes detenidamente y con veracidad lo que se plantea. Tu respuesta es anónima y sólo sirve para fines estadísticos. Da respuesta anotando en el paréntesis tu opinión.

1. Sexo Femenino Masculino

2. Edad _____ Años

3. Maestría que cursas _____ 3.1 Orientación

3.2 Semestre 1 2 3 4

4. Modalidad Presencial Distancia

5. Estado civil

Soltero Casado Divorciado Viudo Unión libre

6. Trabajas Sí No (pase a la pregunta 8)

7. En caso afirmativo señala en que área te desempeñas

- Docencia
- Investigación
- Actividades deportivas
- Actividades recreativas
- Administración o gestión deportiva
- Psicología del deporte

8. ¿Quién sostiene tus estudios?

- Yo me sostengo
- Mis padres.
- Tengo beca
- Mi esposo/a
- La empresa donde trabajo
- Otro: _____

9. En promedio ¿cuánto tiempo dedicas diariamente a estudiar fuera del horario de la Facultad?
_____ horas.

10. ¿Qué lugar ocupó la UANL al momento de seleccionar el posgrado que cursas actualmente?

Primer lugar

Quinto lugar

(1) _____ (2) _____ (3) _____ (4) _____ (5)

11. Como estudiante, ¿en qué porcentaje estimas que la maestría que cursas cubre o ha cubierto tus necesidades y expectativas de formación profesional?

0% 25% 50% 75% 100%

12. ¿Consideras necesario en tu formación profesional cursar un doctorado en el área de Ciencias de la Cultura Física?

(1) Nada de acuerdo	(2) Medianamente de acuerdo	(3) De acuerdo	(4) Muy de acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
---------------------	-----------------------------	----------------	--------------------	---------------------------

13. ¿Consideras que la sociedad y el área de la salud y el deporte requieren de profesionistas con nivel de doctorado en las Ciencias de la Cultura Física?

(1) Nada de acuerdo	(2) Medianamente de acuerdo	(3) De acuerdo	(4) Muy de acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
---------------------	-----------------------------	----------------	--------------------	---------------------------

14. ¿En qué medida consideras contar con habilidades y conocimientos en el área de investigación?

0% 25% 50% 75% 100%

15. ¿Antes de matricular un doctorado consideras necesario cursar otra maestría en el ámbito de la Cultura Física?

(1) Nada de acuerdo	(2) Medianamente de acuerdo	(3) De acuerdo	(4) Muy de acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
---------------------	-----------------------------	----------------	--------------------	---------------------------

16. Evalúa los siguientes aspectos propios del diseño curricular de la maestría y su puesta en práctica. Utiliza categorías de **E (Excelente)**, **B (Bien)**, **R (Regular)**, **M (Mal)** y colócalas sencillamente al lado de cada opción.

1. Calidad de la impartición de la docencia
2. Pertinencia social
3. Mejoramiento profesional
4. Mejoramiento humano
5. Relación teoría-práctica
6. Ubicación de las materias en el mapa curricular
7. Evaluación de los aprendizajes
8. Tratamiento del enfoque por competencias en la docencia
9. Flexibilidad curricular
10. Relaciones interpersonales y estilos de comunicación con el personal académico
11. Relaciones de las materias con las líneas de generación y aplicación del conocimiento

17. Enuncie dos áreas de mejora que sugerirías en la maestría que cursas.

18. Teniendo en cuenta que la pertinencia social es el grado de utilidad de los saberes adquiridos durante su formación, para ser aplicados en su trabajo profesional, como considera que es la pertinencia social de la maestría que cursa:

- a) Insuficiente b) Medianamente suficiente c) Suficiente d) Totalmente suficiente

Anexo 2. Cuestionario para seguimiento de egresados.

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS EGRESADOS DE LA UANL

El objetivo de este cuestionario es analizar la trayectoria y desempeño laboral de los egresados de la UANL. Asimismo, los datos obtenidos permitirán evaluar la calidad de los servicios educativos que ofrece particularmente la Facultad de Organización Deportiva, para buscar en todo momento su mejora continua. Es importante hacer de su conocimiento que los datos se protegerán bajo la Ley de Privacidad. Agradecemos mucho su colaboración.

I. Datos generales

1. Año de inicio y término de sus estudios de Maestría:
Año de inicio: _____ Año final: _____ Orientación elegida:

2. Condición de egreso:
 - a) Egresado no titulado
 - b) Egresado titulado
3. Motivo por el que no se ha titulado: (ESTA PREGUNTA SE HABILITA SOLO SI EN LA PREGUNTA 1 SE RESPONDIÓ QUE NO ESTA TITULADO)
 - a) Falta de recursos económicos
 - b) Falta de interés para realizar los trámites
 - c) No lo requiero para mi desempeño profesional
 - d) Dificultades administrativas por parte de la institución
 - e) Otro: _____

II. Situación laboral

4. Valore aquellos aspectos que considera más importantes a la hora de aceptar un empleo. Marque según sea el caso.

	1 nada importante	2 poco importante	3 muy importante
Aspectos considerados a la hora de aceptar un empleo	1	2	3
a) Prestigio de la organización			
b) Cobertura nacional y o internacional de la organización			
c) Remuneración económica			
d) Prestaciones sociales			
e) Expectativas de promoción profesional			
f) Autonomía en el trabajo			
g) Equipo de trabajo para la realización de las funciones			
h) Misión y valores de la organización			
i) Disponer de tiempo libre para otras actividades			
j) Cercanía a su domicilio			
k) Relación del trabajo con los estudios			

5. ¿Se encuentra trabajando actualmente?
 - a) Si (CONTINUAR EN LA PREGUNTA 6)
 - b) No (PASAR A LA PREGUNTA 17)
6. ¿Cómo obtuvo acceso al trabajo actual?
 - a) Contactos personales/familiares
 - b) Autoempleo (empresa propia, trabaja por cuenta propia)
 - c) Prácticas profesionales
 - d) Servicio social
 - e) Anuncios (prensa, internet, etc.)
 - f) Iniciativa personal (currículum, empresas de selección)

- g) Bolsa de trabajo de la Universidad (UNIBOLSA)
 - h) Otro. Especifique: _____
7. ¿Su trabajo actual, es el primero después de que egresó de la maestría?
- a) Sí (PASAR A LA PREGUNTA 9)
 - b) No
8. ¿Cuántos empleos diferentes ha tenido desde su egreso de la maestría? (ESTA PREGUNTA SE HABILITA SOLO SI EN LA PREGUNTA 7 SE RESPONDIÓ QUE NO)
- a) De 1 a 2
 - b) De 3 a 4
 - c) Más de 5
9. ¿Cuánto tiempo tardó en encontrar su primer empleo después de egresar de la maestría?
- a) Menos de 2 meses
 - b) Entre 2 y 6 meses
 - c) Entre 6 meses y un año
 - d) Más de un año
10. ¿Cuál es su situación laboral actual?
- a) Empleado del sector privado
 - b) Empleado del sector público
 - c) Ejercicio profesional independiente
 - d) Empresario
 - e) Estudiante de posgrado
 - f) Becario de posgrado
 - g) Otro. Especifique: _____
11. Tiempo que lleva en su situación laboral actual:
- a) 1-6 meses
 - b) 7-11 meses
 - c) Entre 1 año y menos de dos
 - d) Más de dos años
12. ¿Qué tipo de puesto desempeña en la organización en la que trabaja?
- a) Jefe o patrón
 - b) Directivo o gerencial
 - c) Mando medio
 - d) Empleado profesional
 - e) Empleado general
 - f) Otro. Especifique: _____
13. ¿Qué tipo de relación laboral tiene?
- a) Dueño del negocio o empresa
 - b) Contrato temporal en prácticas- Duración en meses: _____
 - c) Contrato temporal por obra o servicio-Duración en meses: _____
 - d) Contrato por honorarios-Duración en meses: _____
 - e) Planta
 - f) Becario de la organización
 - g) No percibo ninguna remuneración
 - h) Otro. Especifique: _____
14. ¿Actualmente sus necesidades económicas están cubiertas únicamente a través de la remuneración producto de su ejercicio profesional?
- a) Si
 - b) No

15. ¿En qué porcentaje tiene relación su trabajo actual con la formación académica recibida?

- c) 100
- d) 80
- e) 50
- f) 30 o menos

16. En relación con su trabajo actual, valore su satisfacción. Marque según sea el caso.

	1 nula	2 poca	3 mucha
Aspectos en el trabajo actual	1	2	3
a) Funciones que realiza			
b) Nivel de responsabilidad			
c) Nivel de retribución			
d) Prestaciones sociales			
e) Perspectivas de promoción y mejora			
f) Utilidad de los conocimientos de la formación universitaria para el trabajo			
g) Equipo de trabajo			
h) Valores y principios de la organización			
i) Ambiente laboral			
j) Cercanía a su domicilio			
k) Disponibilidad de tiempo libre para otras actividades (culturales, deportivas, recreativas, etc.)			
l) Trabajo en general			

17. Valore la importancia que usted concede a los siguientes aspectos para encontrar empleo. Marque según considere:

	1 nada importante	2 poco importante	3 muy importante
Aspectos para encontrar empleo	1	2	3
a) Formación universitaria recibida			
b) Conocimiento sobre el mercado laboral			
c) Experiencia laboral			
d) Conocimiento de idiomas extranjeros			
e) Conocimientos sobre tecnologías de la información y comunicación			
f) Encontrar un trabajo que me guste			
g) Encontrar un trabajo con una retribución adecuada			
h) Falta de oferta de empleo en mi sector profesional			
i) Falta de oferta de empleo en mi zona geográfica			
j) Actividades personales que me impiden trabajar (familia, seguir estudiando, etc.)			

III. Educación continua y actualización

18. ¿Qué estudios ha realizado una vez que concluyó su carrera?

- a) Ninguno
- b) Me encuentro estudiando la maestría
- c) Maestría con el plan de estudios concluido pero sin título
- d) Maestría terminada y con título
- e) Me encuentro estudiando el doctorado
- f) Doctorado con el plan de estudios terminado pero sin título
- g) Doctorado terminado y con título
- h) Cursos de especialización profesional/universitaria con diploma/certificación
- i) Cursos de especialización profesional/universitaria sin diploma/certificación
- j) Me encuentro estudiando uno o más cursos de especialización profesional/universitaria
- k) Otros estudios universitarios. Especifique: _____

19. ¿Está interesado en los programas de posgrado de la FOD de la UANL?

- a) Sí
- b) No. Especifique la razón (Puede marcar más de una opción):
 - 1. No tengo suficiente tiempo
 - 2. No se ofrece el programa que me interesa
 - 3. No encuentro ventajas competitivas con los programas que ofrecen otras instituciones
 - 4. Me queda muy lejos
 - 5. Costo
 - 6. Horario
 - 7. Calidad
 - 8. Otro. Especifique: _____

20. ¿Pertenece a alguna asociación profesional?

- a) Sí, especifique _____
- b) No

IV. Opinión sobre la organización académica y el desempeño organizacional

21. ¿En qué medida está satisfecho con la organización académica y el desempeño organizacional de la Facultad de Organización Deportiva? Marque según sea el caso.

1 Nada satisfecho 2 Poco satisfecho 3 Satisfecho 4 Muy satisfecho

Aspectos de la organización académica y el desempeño organizacional	1	2	3	4
a) En términos generales, se puede señalar que la formación académica que recibí fue de alta calidad				
b) Cuando era estudiante, los objetivos de la formación académica (de la carrera) eran claros				
c) Los egresados de la carrera tenemos un perfil adecuado a las demandas laborales				
d) La formación que recibí cumplió con el perfil de la carrera				
e) Los contenidos de las asignaturas de la carrera fueron útiles para mi formación o desempeño como profesional				
f) La formación de conocimientos generales fue suficiente para ser un profesionista competente				
g) El plan de estudios consideraba actividades de vinculación de los estudiantes con el medio profesional				
h) El plan de estudios consideraba actividades de responsabilidad social				
i) El programa de tutorías me resultaba importante para propiciar la permanencia y un mejor desempeño escolar				
j) Desde el inicio de mi carrera se me asignó un tutor				
k) Fui informado oportunamente sobre todos los servicios de apoyo a los estudiantes				
l) Los servicios que ofrece la Universidad a los estudiantes durante la realización de sus estudios son de calidad y funcionan de manera eficiente (biblioteca, escolares, otros)				
m) El personal encargado de operar los servicios que ofrece la Universidad a los estudiantes durante la realización de sus estudios mostraron regularmente alta competencia, cortesía y disponibilidad				
n) Cuando era estudiante se promovía el sentido de identidad y pertenencia institucional en los estudiantes				

22. De las siguientes afirmaciones marque el nivel de satisfacción en cuanto al desempeño de los profesores:

1 Nada satisfecho 2 Poco satisfecho 3 Satisfecho 4 Muy satisfecho

Criterios del desempeño docente	1	2	3	4
a) Los profesores acudían regularmente a sus clases				
b) Los profesores acudían puntualmente a sus clases				
c) Los profesores dominaban los contenidos de sus asignaturas				
d) Los profesores preparaban sus clases y hacían entendibles los contenidos				
e) Los profesores usaban técnicas didácticas para hacer entendibles los contenidos				
f) Los profesores demostraban un comportamiento ético en sus clases				
g) Los profesores propiciaban la participación de los estudiantes en clase				
h) Los profesores promovían el trabajo en equipo				
i) Los profesores fomentaban el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones				
j) Los profesores promovían el respeto a las diferencias y la no discriminación				
k) Los profesores mostraban disponibilidad fuera de clase para atender a los estudiantes				
l) Los profesores demostraban identidad y pertenencia con la institución				

V. Evaluación de la formación profesional

23. ¿Cuál fue la razón más importante para elegir estudiar la Maestría en la FOD? (puede marcar más de una opción)

- a) La carrera solamente se ofrecía en esta institución
- b) La calidad de sus profesores
- c) Las instalaciones y servicios que ofrece
- d) La cercanía a su domicilio
- e) El costo de la inscripción y de las cuotas
- f) Mejor plan de estudios de la carrera en comparación con otras instituciones
- g) Facilidad de ingreso
- h) Recomendación de un profesor
- i) Consejo o recomendación de familiares
- j) Consejo o recomendación de amigos
- k) Consejo o recomendación de orientadores vocacionales
- l) Posibilidades de obtener empleo al egresar por el prestigio de la universidad
- m) Otra. Especifique: _____

24. ¿En qué medida está de acuerdo con la formación profesional que ofrece la institución?

1 Muy en desacuerdo 2 En desacuerdo 3 De acuerdo 4 Muy de acuerdo

Aspectos de la formación profesional de la UANL	1	2	3	4
a) En el mercado laboral existe interés por contratar a los egresados de mi carrera				
b) Al egresar de la carrera, fui contratado de acuerdo a mis expectativas profesionales y económicas				
c) A los egresados de mi carrera nos resulta favorable la comparación, en términos profesionales, con egresados de otras instituciones académicas				
d) Recibí preparación para desarrollarme al egresar como emprendedor				
e) Si tuviera la oportunidad de elegir otra vez dónde estudiar esta carrera, optaría nuevamente por la Facultad de Organización Deportiva				

25. ¿Ya como egresado ha recibido algún premio o reconocimiento?

- a) Sí, especifique el que considere más importante _____
- b) No

26. ¿Recomendaría a un egresado de la Licenciatura continuar sus estudios en la maestría de Actividad Física y Deporte de la FOD?

- a) Sí
- b) No

VI. Recomendaciones para mejorar el proceso de formación

27. En su opinión ¿Cuál cree que sea la principal mejora que debe realizarse al plan de estudios de la carrera que estudió?

28. ¿Cuál considera la mayor fortaleza de la carrera?

29. ¿Tiene interés en participar en alguna agrupación de egresados?

- a) Sí
- b) No

30. De manera global ¿qué calificación del 0 al 10 le asignaría a la maestría de Actividad Física y Deporte? Considere el **10** como la más **alta** calificación.

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4
- f) 5
- g) 6
- h) 7
- i) 8
- j) 9
- k) 10

Fundamente su respuesta

¡Gracias por su tiempo!

Anexo 3. Cuestionario de empleadores.



ENCUESTA PARA EMPLEADORES

Esta encuesta está diseñada para optimizar los mecanismos de autoevaluación de nuestra institución, su aporte, al responder este cuestionario, será muy valioso y sólo será utilizada con fines de diagnóstico de la carrera, como parte de un proceso de autoevaluación.

Institución	Facultad de Organización Deportiva de la UANL
-------------	---

¿Su organización cuenta o ha contado con profesionales egresados de esta Facultad?

SI ()	NO ()
--------	--------

Si su respuesta es "Sí", responda las cuatro secciones de preguntas que considera el cuestionario.

Si su respuesta es "No", por favor, responda la SECCIÓN I, sobre Datos Generales de la Organización, y luego pase a las preguntas de la SECCIÓN IV.

SECCIÓN I: DATOS GENERALES DE LA ORGANIZACIÓN

1. Nombre de la organización que representa (empresa, institución, etc.).

--

2. Dirección de la organización.

--

3. Teléfono de contacto de la organización

--

4. Tipo de la organización. Pública () Privada ()

5. Tamaño de la organización de la que proviene

Grande(100 empleados o más)	()
Mediana (entre 31 y 99 empleados)	()
Pequeña (30 empleados o menos)	()

6. Indique la principal característica del giro de la empresa (sector productivo o de servicios).

SECCIÓN II:

USTED ENCONTRARÁ EN ESTA ENCUESTA UN CONJUNTO DE AFIRMACIONES RESPECTO A LAS CUALES PODRÁ EXPRESAR SU GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO.

1. La formación y los conocimientos brindados por la facultad a sus egresados permiten satisfacer los requerimientos de nuestra organización.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

2. El perfil del egresado, me parece bueno y adecuado a los requerimientos del medio laboral.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

3. Las líneas de generación del conocimiento le parecen adecuadas.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

4. Cómo aprecia la relación entre el perfil de egreso y las líneas de generación del conocimiento.

<input type="checkbox"/> Muy incongruente	<input type="checkbox"/> Incongruente	<input type="checkbox"/> Congruente	<input type="checkbox"/> Muy congruente
---	---------------------------------------	-------------------------------------	---

5. La imagen de la facultad sobre sus egresados es aceptable.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

6. Las competencias profesionales de los egresados son útiles y/o relevantes para el desempeño profesional en mi organización.

<input type="checkbox"/> 1 Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

7. Los egresados de la facultad pueden aplicar adecuadamente el conocimiento teórico a la práctica profesional.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

8. Los egresados de la facultad muestran facilidad de expresión oral y escrita.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

9. Los egresados de la facultad están en condiciones de emitir su propia opinión fundamentada en base al conocimiento recibido.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

10. Los egresados de esta facultad pueden diagnosticar problemas y resolverlos.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

11. Los egresados de la facultad son capaces de trabajar en equipo.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

12. Los egresados de esta facultad muestran una alta motivación para investigar y profundizar sus conocimientos.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

13. Respetan la opinión de los otros incluso estando en desacuerdo.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

14. Son capaces de comprender el mundo actual.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

15. A los egresados de esta facultad les interesan los problemas de su comunidad, ciudad y/o país y se sienten inclinados a resolverlos y discutirlos.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

16. Tienen una formación completa que les permite comprender desde eventos históricos hasta expresiones artísticas.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

17. Cuando requiero profesionales, mi organización recurre a la facultad para buscar empleados capaces.

<input type="checkbox"/> Siempre	<input type="checkbox"/> Generalmente	<input type="checkbox"/> A veces	<input type="checkbox"/> Nunca
----------------------------------	---------------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

18. Los directivos de la facultad mantienen un fuerte vínculo con el medio laboral.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

19. Tengo la convicción de que los egresados de la facultad tienen una excelente reputación y valoración.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

20. A mi juicio la facultad es reconocida porque forma profesionales de calidad.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

21. El desempeño profesional de los egresados de la facultad es muy bueno.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

22. Los egresados de esta facultad se comparan favorablemente, en términos profesionales, con los de otras instituciones.

<input type="checkbox"/> Muy en desacuerdo	<input type="checkbox"/> En desacuerdo	<input type="checkbox"/> De acuerdo	<input type="checkbox"/> Muy de acuerdo
--	--	-------------------------------------	---

SECCION III

23. Áreas más demandadas por su organización o empresa

<input type="checkbox"/> Educación física	<input type="checkbox"/> Alto rendimiento	<input type="checkbox"/> Gestión deportiva	<input type="checkbox"/> Actividad física y salud
---	---	--	---

Otras (escribirlas):

24. Como considera la formación profesional de los egresados

<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Buena	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insatisfactoria
------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

25. Para usted como empleador el desempeño laboral de los egresados es:

<input type="checkbox"/> Excelente	<input type="checkbox"/> Bueno	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Insatisfactorio
------------------------------------	--------------------------------	----------------------------------	--

26. Como empleador, el título profesional como requisito para contratar a egresados es:

<input type="checkbox"/> Muy importante	<input type="checkbox"/> Medianamente Importante	<input type="checkbox"/> Poco importante	<input type="checkbox"/> No es importante
---	--	--	---

27. La experiencia laboral para contratar a un profesionista es:

<input type="checkbox"/> Muy importante	<input type="checkbox"/> Medianamente Importante	<input type="checkbox"/> Poco importante	<input type="checkbox"/> No es importante
---	--	--	---

28. Importa la imagen de la universidad para contratar a un egresado de ella

<input type="checkbox"/> Muy importante	<input type="checkbox"/> Medianamente importante	<input type="checkbox"/> Poco importante	<input type="checkbox"/> No es importante
---	--	--	---

29. Tienen previsto continuar contratando profesionistas de la Facultad.

SI (<input type="checkbox"/>)	NO (<input type="checkbox"/>)
---------------------------------	---------------------------------

30. ¿Le gustaría que los estudiantes de posgrado realicen prácticas profesionales en su área de trabajo?

SI (<input type="checkbox"/>)	NO (<input type="checkbox"/>)
---------------------------------	---------------------------------

SECCIÓN IV. SUGERENCIAS Y COMENTARIOS

31. ¿Cuáles serían las necesidades de capacitación del personal a su cargo?

32. Señale a continuación las deficiencias y limitaciones profesionales que usted observa en nuestros egresados.

33. Señale a continuación los conocimientos, las habilidades y actitudes que debería tener un profesional nuestro para que le resulte útil a su organización.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU APOYO!

Anexo 4. Cuestionario sobre el desempeño docente.

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE DESDE LAS APRECIACIONES DE LOS ESTUDIANTES

Estimado(a) estudiante:

Con el propósito de determinar sus apreciaciones en torno al desempeño de sus profesores, le rogamos, responder el presente cuestionario del modo más honesto posible, expresándole que su propósito central se relaciona con la mejora continua del proceso de formación del cual usted participa. El cuestionario es anónimo y la información suministrada es confidencial.

¡Le damos gracias anticipadas por su participación!

Unidad de aprendizaje:

Profesor evaluado:

Instrucciones: Valore los siguientes aspectos del desempeño del docente en este curso, utilizando una escala de 1 a 5, donde 1= Nada de acuerdo; 2= Medianamente de acuerdo; 3= De acuerdo; 4= Muy de acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo. Marque con una X en la casilla correspondiente.

DESEMPEÑO DOCENTE

Ítems	Escala				
	1	2	3	4	5
1. El profesor hizo suyos los objetivos del programa enriqueciéndolos de modo flexible de acuerdo a un diagnóstico preliminar.					
2. El profesor selecciona los contenidos relevantes para cumplir los principios de un conocimiento pertinente en la formación.					
3. Las situaciones de aprendizaje planeado y desarrolladas son abiertas, diversificadas y motivantes.					
4. El profesor organizó material didáctico de apoyo al desarrollo del curso.					
5. Las interacciones y explicaciones del profesor fueron fluidas, claras y pertinentes.					
6. La metodología utilizada facilitó el aprendizaje significativo de los estudiantes al establecer relaciones con los conocimientos previos e incorporar el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC).					
7. Los procedimientos de evaluación están claros y explícitos.					
8. El estilo de trabajo del profesor permite atender las características individuales de los alumnos propiciando el desarrollo de sus competencias generales y específicas.					
9. El profesor demuestra actualización teórica y manejo de bibliografía contemporánea.					
10. El profesor integra los saberes para un tratamiento de las competencias transversales.					
11. El profesor muestra evidencias de ser un investigador y difusor de su experiencia profesional y la vincula con la temática del curso.					
12. El profesor cumple la función retroalimentadora de la evaluación con observaciones pertinentes para la mejora del proceso.					
13. El profesor cumple el programa con criterios flexibles de acuerdo a las necesidades del grupo a partir de evaluaciones sistematizadas.					

14. El docente favorece la relación teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
15. El clima de clases es de respeto y confianza, abierto y flexible.					
16. Las interacciones profesor estudiante promueven el aprendizaje significativo y el trabajo colaborativo.					
17. El profesor sistematiza una evaluación formativa, ofreciendo los niveles de ayuda necesarios para el progreso de los alumnos, por encima de la evaluación sumativa o conducente al crédito.					
18. El profesor diversifica los métodos de enseñanza priorizando los enfoques constructivos, participativos y de competencias para el tratamiento de los contenidos y de la evaluación.					
19. El profesor expone sistemáticamente los principales contenidos del programa de forma clara y comprensible.					
20. El profesor desarrolla sus clases en diálogo constante con los alumnos propiciando la construcción conjunta de los saberes.					
21. El profesor ajusta las situaciones de aprendizaje, el uso de los recursos y la evaluación a las necesidades surgidas de la dinámica comunicativa de la clase.					
22. El docente trabaja por el desarrollo de competencias generales y específicas seleccionando evidencias de aprendizaje y criterios de desempeño acordes a los requerimientos de los avances del alumno durante el transcurso de la unidad de aprendizaje.					

23. De acuerdo con su experiencia en este curso, desearía otro curso con este profesor o profesora.

Sí ____
No ____

¿Por qué?

24. Argumente cómo evalúa en sentido integral el desempeño de este profesor

25. ¿Qué sugerencias le haría al profesor para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Anexo 5. Tabla de fiabilidad total del cuestionario.

Tabla 140

Fiabilidad total del cuestionario

Número de ítem	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
V1	177.58	1882.341	.798	.981
V2	177.75	1847.500	.928	.980
V3	177.25	1886.978	.937	.980
V4	177.67	1911.362	.672	.982
V5	177.21	1906.868	.914	.980
V6	177.42	1870.428	.963	.980
V7	177.83	1834.580	.910	.980
V8	177.67	1860.580	.942	.980
V9	176.08	2035.645	.578	.983
V10	177.13	1907.158	.845	.981
V11	176.38	1993.027	.668	.982
V12	177.58	1833.297	.921	.980
V13	177.33	1863.710	.885	.980
V14	177.88	1824.810	.929	.980
V15	176.75	1954.283	.650	.982
V16	176.96	1922.998	.867	.981
V17	177.50	1860.696	.748	.981
V18	177.92	1825.819	.897	.980
V19	178.13	1826.375	.878	.980
V20	177.75	1858.543	.888	.980
V21	177.75	1849.587	.877	.980
V22	177.88	1823.071	.926	.980

Anexo 6. Tabla de matriz de componente.

Tabla 141
Matriz de componente

Número de ítem	Componente		
	1	2	3
V1	.805		
V2	.936		
V3	.952		
V4	.715	.476	
V5	.926		
V6	.963		
V7	.922		
V8	.953		
V9	.619	.587	
V10	.868		
V11	.710	.581	
V12	.927		
V13	.899		
V14	.927		
V15	.697		
V16	.888		
V17	.772		
V18	.898		
V19	.874	-.417	
V20	.889		
V21	.873	-.404	
V22	.926		

Anexo 7. Tabla de matriz de estructura.

Tabla 142
Matriz de estructura

Número de ítem	Componente		
	1	2	3
V1	.703	.864	.447
V2	.839	.932	.643
V3	.778	.947	.786
V4	.452	.714	.818
V5	.783	.930	.703
V6	.855	.958	.676
V7	.769	.944	.675
V8	.801	.940	.768
V9	.424	.503	.904
V10	.667	.823	.881
V11	.477	.630	.940
V12	.821	.946	.602
V13	.728	.939	.659
V14	.951	.824	.642
V15	.603	.575	.777
V16	.724	.829	.858
V17	.544	.838	.637
V18	.993	.762	.573
V19	.977	.763	.492
V20	.989	.740	.588
V21	.982	.749	.508
V22	.990	.796	.627

Anexo 8. Estadísticos descriptivos de la escala desempeño docente.

Tabla 143

Estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario del desempeño docente

Ítems	Media	Asimetría	Curtosis
Ítem 1	3.61	- 0.45	- 0.80
Ítem 2	3.67	- 0.50	- 0.95
Ítem 3	3.60	- 0.35	- 1.12
Ítem 4	3.25	- 0.19	- 1.11
Ítem 5	3.63	- 0.57	- 0.88
Ítem 6	3.47	- 0.31	- 1.13
Ítem 7	3.50	- 0.33	- 1.09
Ítem 8	3.57	- 0.44	- 1.02
Ítem 9	3.90	- 0.68	- 0.67
Ítem 10	3.68	- 0.34	- 0.93
Ítem 11	3.89	- 0.85	- 0.31
Ítem 12	3.72	- 0.84	- 0.24
Ítem 13	3.71	- 0.58	- 0.60
Ítem 14	3.72	- 0.59	- 0.68
Ítem 15	4.17	- 1.09	- 0.61
Ítem 16	3.77	- 0.61	- 0.75
Ítem 17	3.69	- 0.56	- 0.61
Ítem 18	3.53	- 0.36	- 0.97
Ítem 19	3.52	- 0.42	- 0.05
Ítem 20	3.81	- 0.76	- 0.58
Ítem 21	3.69	- 0.51	- 0.80
Ítem 22	3.66	- 0.44	- 0.79

Anexo 9. Resultados del modelo de generalizabilidad con 4 facetas cruzadas.

Tabla 144

Resultados del modelo de generalizabilidad con 4 facetas cruzadas

Nombre	Niveles	Tamaño del universo	Descripción
[p]	32	INF	Participantes
[s]	2	INF	Semestres
[c]	14	INF	Curso
[t]	15	INF	Profesor

Anexo 10. Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con 4 facetas cruzadas.

Tabla 145

Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con 4 facetas cruzadas

Nombre	Niveles	Tamaño del universo	Descripción
[p]	64	INF	Participantes
[s]	2	INF	Semestres

[c]	14	INF	Curso
[t]	15	INF	Profesor

Anexo 11. Resultados del modelo de generalizabilidad con 3 facetas cruzadas.

Tabla 146

Resultados del modelo de generalizabilidad con 3 facetas cruzadas

Nombre	Niveles	Tamaño del universo	Descripción
[p]	16	INF	Participantes
[c]	11	INF	Cursos
[t]	3	INF	Profesor

Anexo 12. Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con 3 facetas cruzadas.

Tabla 147

Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con 3 facetas cruzadas

Nombre	Niveles	Tamaño del universo	Descripción
[p]	128	INF	Participantes
[c]	14	INF	Cursos
[t]	15	INF	Profesor

Anexo 13. Resultados del modelo de generalizabilidad con 2 facetas cruzadas.

Tabla 148

Resultados del modelo de generalizabilidad con 3 facetas cruzadas

Nombre	Niveles	Tamaño del universo	Descripción
[p]	32	INF	Participantes
[c]	14	INF	Cursos

Anexo 14. Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con 2 facetas cruzadas.

Tabla 149

Resultados del modelo simulado de generalizabilidad con 3 facetas cruzadas

Nombre	Niveles	Tamaño del universo	Descripción
[p]	128	INF	Participantes
[c]	14	INF	Cursos

Anexo 15. Resultados del análisis factorial mixto con el programa FACTOR.10.5.

Tabla 150

Índice de cada factor e índice H-Latent de la escala desempeño docente

Factor	Índice	H-Latent
1	0.96	0.93
2	0.98	0.97
3	0.98	0.96
4	0.94	0.89
5	0.89	0.80

Anexo 16. Resultados del análisis factorial mixto con el programa FACTOR.10.5 (correlación entre factores).

Tabla 151

Correlación entre factores de la escala desempeño docente

Factor	F1	F2	F3	F4	F5
1	1.00				
2	0.86	1.00			
3	0.84	0.91	1.00		
4	0.76	0.85	0.81	1.00	
5	0.59	0.72	0.66	0.67	1.00

Anexo 17. Lista de familias, códigos y citas (2do. Semestre).

Aspectos positivos

Prestigio institucional.

Código: Acreditación en el PNPC {1-0}

P148: PP3.docx - 148:2 [y el convenio con conacyt.] (5:5) (Súper)

Y el convenio con conacyt.

Código: Prestigio académico {1-0}

P153: PP8.docx - 153:1 [Buen prestigio académico] (5:5) (Súper)

Buen prestigio académico.

Investigación.

Código: Apoyo científico {1-0}

P150: PP5.docx - 150:4 [Apoyo científico] (8:8) (Súper)

Apoyo científico.

Código: Facilidad para involucrarse en la investigación {1-0}

P154: PP9.docx - 154:7 [La facilidad y motivación para..] (5:5) (Súper)

La facilidad y motivación para acercarse al área de investigación.

Código: Formación investigativa {1-0}

P151: PP6.docx - 151:3 [Oportunidades de formación inv..] (7:7) (Súper)

Oportunidades de formación investigativa.

Código: Motivación por la investigación {1-0}

P128: PP1.docx - 128:3 [Nos apoyan en seguir interesan..] (7:7) (Súper)

Nos apoyan en seguir interesándonos en la investigación, ya sea teórica o práctica.

Código: Participación en grupos de investigación {2-0}

P139: PP2.docx - 139:2 [Investigación: oportunidad par..] (6:6) (Súper)

Investigación: oportunidad para involucrarse y recursos destinados a este fin.

P149: PP4.docx - 149:2 [La disposición de algunos maes..] (6:6) (Súper)

La disposición de algunos maestros para enseñar a investigar o invitarte a formar parte de investigaciones.

Infraestructura y recursos.

Código: Apoyos económicos {4-0}

P130: PP11.docx - 130:1 [Facilidad para becas externas] (5:5) (Súper)

Facilidad para becas externas.

P149: PP4.docx - 149:1 [- Los apoyos de Becas en crédi..] (5:5) (Súper)

Los apoyos de Becas en créditos y cuota interna.

P150: PP5.docx - 150:3 [Apoyo con becas] (7:7) (Súper)

Apoyo con becas.

P153: PP8.docx - 153:2 [Apoyos económicos para continu..] (6:6) (Súper)

Apoyos económicos para continuar estudios (becas).

Código: Infraestructura {2-0}

P139: PP2.docx - 139:1 [Infraestructura, aulas y labor..] (5:5) (Súper)

Infraestructura, aulas y laboratorios.

P154: PP9.docx - 154:1 [La infraestructura universitar..] (5:5) (Súper)

La infraestructura universitaria.

Código: Equipamiento para la investigación {2-0}

P132: PP13.docx - 132:5 [Existe equipo para investigaci..] (10:10) (Súper)

Existe equipo para investigaciones.

P132: PP13.docx - 132:7 [Existe equipo para investigaci..] (10:10) (Súper)

Existe equipo para investigaciones.

Formación.

Código: Aprendizaje {3-0}

P129: PP10.docx - 129:2 [Aprendizaje de nuevos programa..] (6:6) (Súper)

Aprendizaje de nuevos programas.

P150: PP5.docx - 150:5 [Nuevos aprendizajes] (9:9) (Súper)

Nuevos aprendizajes.

P152: PP7.docx - 152:1 [- He aprendido muchas cosas nu..] (5:5) (Súper)

He aprendido muchas cosas nuevas, nuevos conocimientos.

Código: Apoyo directivo {1-0}

P132: PP13.docx - 132:3 [Subdirección se preocupa por e..] (8:8) (Súper)

Subdirección se preocupa por el estado emocional de los alumnos.

Código: Eventos internacionales {1-0}

P151: PP6.docx - 151:1 [Eventos formativos de corte in..] (5:5) (Súper)

Eventos formativos de corte internacional.

Código: Aprendizaje práctico {1-0}

P131: PP12.docx - 131:3 [El trabajo que je logrado real..] (7:7) (Súper)

El trabajo que he logrado realizar con mi tutor/asesor en la sala de investigadores ha sido de gran utilidad práctica en mi adquisición de conocimientos.

Código: Formación académica {1-0}

P131: PP12.docx - 131:1 [La información adquirida por p..] (5:5) (Súper)

La información adquirida por parte de las unidades de aprendizaje han logrado ser complementarias a mi cultura general con respecto al ámbito deportivo que quisiera desarrollar en mi profesión.

Desempeño docente.

Código: Compromiso docente {1-0}

P139: PP2.docx - 139:5 [Compromiso de algunos maestros..] (9:9) (Súper)
Compromiso de algunos maestros por conducirte hacia el conocimiento por medio del trabajo continuo.

Código: Disponibilidad docente {2-0}

P129: PP10.docx - 129:3 [Disponibilidad de los maestros..] (7:7) (Súper)
Disponibilidad de los maestros.
P133: PP14.docx - 133:1 [Disposición de los docentes y ..] (5:5) (Súper)
Disposición de los docentes y de las materias impartidas durante el ciclo escolar cursado.

Código: Estrategias didácticas {5-0}

P129: PP10.docx - 129:1 [Nuevas técnicas de aprendizaje..] (5:5) (Súper)
Nuevas técnicas de aprendizaje.
P129: PP10.docx - 129:5 [Buenas dinámicas de clase] (9:9) (Súper)
Buenas dinámicas de clase.
P131: PP12.docx - 131:2 [Ciertos maestros han logrado m..] (6:6) (Súper)
Ciertos maestros han logrado mostrar el acceso a base de datos e información que será de utilidad para impartir mis trabajos de maestría.
P132: PP13.docx - 132:6 [y los maestros hacen uso de él..] (10:10) (Súper)
Y los maestros hacen uso de él.
P150: PP5.docx - 150:2 [Técnicas de aprendizaje] (6:6) (Súper)
Técnicas de aprendizaje.

Código: Preparación docente {5-0}

P128: PP1.docx - 128:4 [Docentes preparados.] (8:8) (Súper)
Docentes preparados.
P130: PP11.docx - 130:2 [Hay profesores muy bien capaci..] (6:6) (Súper)
Hay profesores muy bien capacitados para compartir su conocimiento.
P150: PP5.docx - 150:1 [Conocimientos de los docentes] (5:5) (Súper)
Conocimientos de los docentes

P152: PP7.docx - 152:4 [Los docentes están muy prepara..] (7:7) (Súper)
Los docentes están muy preparados y son personas capaces de transmitir mucho conocimiento.

P154: PP9.docx - 154:6 [maestros capacitados para impa..] (5:5) (Súper)
Maestros capacitados para impartir clases

Diseño curricular.

Código: Contenidos de la clase {1-0}

P133: PP14.docx - 133:2 [Temas que se abordan en las cl..] (6:6) (Súper)
Temas que se abordan en las clases son aspectos específicos que se tienen que ver como tal para cumplir con las expectativas.

Código: Maestría de excelencia {1-0}

P129: PP10.docx - 129:6 [Excelente programa por parte d..] (10:10) (Súper)
Excelente programa por parte de la maestría.

Código: Maestría profesionalizante {1-0}

P154: PP9.docx - 154:2 [el modelo profesionalizante de..] (5:5) (Súper)
El modelo profesionalizante de la maestría.

Código: Materias optativas {1-0}

P132: PP13.docx - 132:2 [La materia de optativa es inte..] (7:7) (Súper)
La materia de optativa es interesante.

Código: Mejora continua {1-0}

P148: PP3.docx - 148:1 [La idea de seguir mejorando la..] (5:5) (Súper)
La idea de seguir mejorando la maestría es muy importante.

Código: Perfil de ingreso {1-0}

P152: PP7.docx - 152:3 [La selección de los alumnos qu..] (6:6) (Súper)
La selección de los alumnos que ingresan a la facultad.

Código: Plan de estudios {1-0}

P154: PP9.docx - 154:3 [el plan de estudios] (5:5) (Súper)
El plan de estudios.

Socialización.

Código: Convenios institucionales {1-0}

P154: PP9.docx - 154:4 [los convenios con institucione..] (5:5) (Súper)

Los convenios con instituciones extranjeras.

Código: Movilidad académica {1-0}

P139: PP2.docx - 139:6 [Facilidades para realizar inte..] (10:10) (Súper)

Facilidades para realizar intercambios académicos dentro y fuera del país.

Código: Vínculos interinstitucionales {1-0}

P139: PP2.docx - 139:4 [Enlaces estratégicos con otras..] (8:8) (Súper)

Enlaces estratégicos con otras instituciones, académicos y deportivos y de salud.

Perfil docente.

Código: Docentes especialistas {2-0}

P128: PP1.docx - 128:1 [Docentes en diferentes áreas.] (5:5) (Súper)

Docentes en diferentes áreas.

P139: PP2.docx - 139:3 [Maestros especializadas en un ..] (7:7) (Súper)

Maestros especializadas en un área o temática.

Código: Docentes internacionales {1-0}

P151: PP6.docx - 151:2 [Cuerpo docente diverso en naci..] (6:6) (Súper)

Cuerpo docente diverso en nacionalidades.

Código: Expertos en las unidades de aprendizaje {1-0}

P133: PP14.docx - 133:3 [Traer gente relacionada y expe..] (7:7) (Súper)

Traer gente relacionada y experto del tema ajena a la materia para ampliar el conocimiento y reforzar los aspectos vistos dentro de clase.

Procesos administrativos.

Código: Flexibilidad administrativa {2-0}

P152: PP7.docx - 152:5 [Son tolerantes ya sea con pago..] (8:8) (Súper)

Son tolerantes ya sea con pagos, materias, horarios, clases.

P154: PP9.docx - 154:5 [la amplia gama de facilidades ..] (5:5) (Súper)

La amplia gama de facilidades para reinscribirse.

Código: Flexibilidad de horario {2-0}

P128: PP1.docx - 128:2 [Horarios flexibles.] (6:6) (Súper)

Horarios flexibles.

P129: PP10.docx - 129:4 [Disponibilidad de horarios] (8:8) (Súper)

Disponibilidad de horarios.

Código: Mejoras en atención a los alumnos {1-0}

P132: PP13.docx - 132:4 [El segundo semestre en general..] (9:9) (Súper)

El segundo semestre en general todos los departamentos han mejorado la atención a los alumnos.

Código: Respeto a los horarios {1-0}

P132: PP13.docx - 132:1 [El segundo semestre administra..] (6:6) (Súper)

El segundo semestre administración ha tratado de respetar los horarios establecidos.

Relación teoría- práctica.

Código: Relación teoría-práctica {1-0}

P152: PP7.docx - 152:2 [y muchas experiencias que sé q..] (5:5) (Súper)

Y muchas experiencias que sé que me servirán para mi vida profesional.

Aspectos negativos

Desempeño docente.

Código: Desempeño docente deficiente {1-0}

P104: NP12.docx - 104:2 [Aunque no en su mayoría varios..] (6:6) (Súper)

Aunque no en su mayoría varios maestros han mostrado un desempeño deficiente para desarrollar la unidad de aprendizaje. Sin cuestionar su capacidad profesional.

Código: Falta de compromiso docente {2-0}

P101: NP1.docx - 101:2 [Se atrasan en enviarnos la inf..] (6:6) (Súper)

Se atrasan en enviarnos la información de la clase o de la materia.

P127: NP9.docx - 127:1 [La poca actitud de compromiso ..] (5:5) (Súper)

La poca actitud de compromiso de algunos docentes. (Puntualidad,

responsabilidad, contenidos, clase).

Código: Falta de disposición de los tutores {1-0}

P122: NP4.docx - 122:4 [La falta De Disposición para r..] (9:9) (Súper)

La falta De Disposición para realizar las Tutorías De los Tutores.

Código: Impuntualidad docente {4-0}

P101: NP1.docx - 101:1 [A veces los maestros no son pu..] (5:5) (Súper)

A veces los maestros no son puntuales.

P103: NP11.docx - 103:2 [- Maestros impuntuales] (5:5) (Súper)

Maestros impuntuales.

P124: NP6.docx - 124:7 [Impuntualidad por parte de los..] (11:11) (Súper)

Impuntualidad por parte de los docentes en las clases.

P126: NP8.docx - 126:2 [- La mayoría de los docentes l..] (5:5) (Súper)

La mayoría de los docentes llegan tarde a sus clases.

Código: Inasistencia docente {2-0}

P102: NP10.docx - 102:1 [Ausencia de los maestros] (5:5) (Súper)

Ausencia de los maestros.

P105: NP13.docx - 105:3 [Algunos maestros es constante ..] (7:7) (Súper)

Algunos maestros es constante la falta a clase.

Código: Incumplimiento del programa {4-0}

P104: NP12.docx - 104:1 [El programa analítico de la ma..] (5:5) (Súper)

El programa analítico de la maestría ha sido ejecutado en un 60% desde mi perspectiva.

P105: NP13.docx - 105:1 [Sigo considerando que las mate..] (5:5) (Súper)

Sigo considerando que las materias quedan a deber.

P112: NP2.docx - 112:5 [Incumplimiento de las activida..] (9:9) (Súper)

Incumplimiento de las actividades programadas en el programa del curso.

P124: NP6.docx - 124:8 [Incumplimiento en los programa..] (12:12) (Súper)

Incumplimiento en los programas.

Código: Incumplimiento docente {4-0}

P105: NP13.docx - 105:2 [Son pocos los maestros que rep..] (6:6) (Súper)

Son pocos los maestros que reponen clases.

P112: NP2.docx - 112:1 [Incumplimiento de horario por ..] (5:5) (Súper)

Incumplimiento de horario por parte de los maestros.

P112: NP2.docx - 112:4 [Desconocimiento o desinformaci..] (8:8) (Súper)

Desconocimiento o desinformación de los estudiantes del programa del curso, por lo que se desconoce el plan de trabajo (maestros no lo entregan al inicio del curso).

P125: NP7.docx - 125:1 [Algunos maestros no son puntua..] (5:5) (Súper)

Algunos maestros no son puntuales con el cumplimiento de las clases.

Procesos administrativos.

Código: Costos del programa {1-0}

P127: NP9.docx - 127:2 [Los costos de admisión son muy..] (6:6) (Súper)

Los costos de admisión son muy elevados.

Código: Desinterés docente {2-0}

P122: NP4.docx - 122:1 [La falta de interés por parte ..] (6:6) (Súper)

La falta de interés por parte de algunos maestros, para enseñar.

P126: NP8.docx - 126:1 [Falta de interés de los docent..] (4:4) (Súper)

Falta de interés de los docentes para enseñar.

Código: Exclusividad de horario {1-0}

P125: NP7.docx - 125:4 [No se me hace justo el apartad..] (8:8) (Súper)

No se me hace justo el apartado que tendremos horario exclusivo a la facultad y que no podemos trabajar ya que la mayoría ya somos independientes.

Código: Falta de experticia en procesos administrativos {1-0}

P124: NP6.docx - 124:3 [Falta de experticia en la orie..] (7:7) (Súper)

Falta de experticia en la orientación de procesos administrativos.

Código: Horarios cambiantes {4-0}

P103: NP11.docx - 103:3 [Cambios sin previo aviso de ho..] (6:6) (Súper)

Cambios sin previo aviso de horarios.

P121: NP3.docx - 121:5 [Si mantuvieran un horario fijo..] (5:5) (Súper)

Si mantuvieran un horario fijo ayudaría y facilitaría el ingreso de más gente.

P122: NP4.docx - 122:2 [El cambio de Horario De alguna..] (7:7) (Súper)

El cambio de Horario De algunas materias por parte de los maestros.

P123: NP5.docx - 123:1 [Cambios de horarios] (5:5) (Súper)

Cambios de horarios.

Código: Horarios de clase {1-0}

P125: NP7.docx - 125:3 [Algunos horarios de clases son..] (7:7) (Súper)

Algunos horarios de clases son innecesarios ponerlos tan tarde o tan temprano.

Código: Horarios no aptos para trabajadores {1-0}

P121: NP3.docx - 121:6 [La idea de los horarios de la ..] (5:5) (Súper)

La idea de los horarios de la maestría no son los más adecuados para el perfil.
La mayoría de las personas interesadas en la maestría es gente que trabaja.

Código: Inflexibilidad de horarios {1-0}

P126: NP8.docx - 126:4 [Horarios poco flexibles] (7:7) (Súper)

Horarios poco flexibles.

Código: Procesos administrativos {2-0}

P103: NP11.docx - 103:1 [- Muchos problemas administrat..] (4:4) (Súper)

Muchos problemas administrativos.

P112: NP2.docx - 112:3 [Dificultades en procesos admin..] (7:7) (Súper)

Dificultades en procesos administrativos.

Código: Procesos de beca conacyt {1-0}

P122: NP4.docx - 122:3 [El proceso De Beca conacyt.] (8:8) (Súper)

El proceso De Beca conacyt.

Código: Servicios administrativos {2-0}

P124: NP6.docx - 124:1 [Orientación inapropiada en la ..] (5:5) (Súper)

Orientación inapropiada en la documentación de estudiantes extranjeros.

P124: NP6.docx - 124:2 [Procesos administrativos muy l..] (6:6) (Súper)

Procesos administrativos muy lentos.

Código: Suspensión de clases {1-0}

P126: NP8.docx - 126:3 [Cancelación de clases] (6:6) (Súper)

Cancelación de clases.

Código: Trámites administrativos {1-0}

P123: NP5.docx - 123:2 [Tramites tediosos] (6:6) (Súper)

Tramites tediosos.

Diseño curricular.

Código: Faltan materias de gestión {1-0}

P121: NP3.docx - 121:7 [Hacen falta materias en la ori..] (5:5) (Súper)

Hacen falta materias en la orientación de gestión.

Código: Orientaciones terminales {1-0}

P121: NP3.docx - 121:2 [y posteriormente la orientació..] (5:5) (Súper)

y posteriormente la orientación ha dejado mucho que desear.

Código: Tronco común {1-0}

P121: NP3.docx - 121:1 [Por el momento la idea de tene..] (5:5) (Súper)

Por el momento la idea de tener tronco común en la maestría.

Infraestructura y recursos.

Código: Espacios de estudio {1-0}

P112: NP2.docx - 112:7 [Escases de espacios para estud..] (11:11) (Súper)

Escases de espacios para estudiar o investigar, apropiados, ya que biblioteca se utiliza para diversas actividades incompatibles con un espacio tranquilo y silencioso.

Código: Falta de apoyo económico {1-0}

P103: NP11.docx - 103:4 [No hay apoyo para proyectos ex..] (7:7) (Súper)

No hay apoyo para proyectos externos, el interés es 100% en beneficio de la UANL, sin ver por el alumno.

Código: Falta de recursos de limpieza {1-0}

P126: NP8.docx - 126:5 [Falta de papel higiénico] (8:8) (Súper)

Falta de papel higiénico.

Código: Limpieza de las aulas {1-0}

P123: NP5.docx - 123:3 [Salones sucios ocasionalmente] (7:7) (Súper)

Salones sucios ocasionalmente.

Formación.

Código: Escaso nivel de conocimientos {1-0}

P121: NP3.docx - 121:3 [Los conocimientos obtenidos no..] (5:5) (Súper)

Los conocimientos obtenidos no han sido muy diferentes a la licenciatura.

Perfil docente.

Código: Falta de preparación pedagógica {5-0}

P105: NP13.docx - 105:4 [Hay maestros que no saben lidi..] (8:8) (Súper)

Hay maestros que no saben lidiar con el grupo, tomándose personal el asunto.

P112: NP2.docx - 112:2 [Incapacidad o desinterés del m..] (6:6) (Súper)

Incapacidad o desinterés del maestro para aplicar correctamente el modelo por competencias.

P112: NP2.docx - 112:6 [Maestros con expertiz en un ár..] (10:10) (Súper)

Maestros con expertiz en un área pero con poco conocimiento pedagógico (no le gusta dar clases).

P124: NP6.docx - 124:4 [Docentes poco formados en el á..] (8:8) (Súper)

Docentes poco formados en el área pedagógica.

P124: NP6.docx - 124:5 [Exceso presentaciones por part..] (9:9) (Súper)

Exceso presentaciones por parte de los estudiantes.

Relación teoría-práctica.

Código: Escasa relación teoría-práctica {2-0}

P102: NP10.docx - 102:2 [Más programas prácticos] (6:6) (Súper)

Más programas prácticos.

P124: NP6.docx - 124:6 [Poca oportunidad de práctica] (10:10) (Súper)

Poca oportunidad de práctica.

Desempeño de los estudiantes.

Código: Desinterés de los estudiantes {2-0}

P112: NP2.docx - 112:8 [Estudiantes con poco interés p..] (12:12) (Súper)

Estudiantes con poco interés por aprender y trabajar, lo que dificulta que el

maestro sea más exigente y el trabajo del grupo (hacen el mínimo esfuerzo).

P125: NP7.docx - 125:2 [No le damos la importancia deb..] (6:6) (Súper)

No le damos la importancia debida a las materias o clases.

Aspectos interesantes

Diseño curricular.

Código: Clase optativa {1-0}

P78: IP13.docx - 78:1 [Clase optativa.] (5:5) (Súper)

Clase optativa.

Código: Contenidos de enseñanza {2-0}

P77: IP12.docx - 77:2 [Áreas como la ciencia en el de..] (6:6) (Súper)

Áreas como la ciencia en el deporte, nutrición deportiva, entrenamiento, preparación física y la implementación de tecnología para la evaluación y prescripción de entrenamiento ha sido mi mayor foco de interés.

P79: IP14.docx - 79:2 [Plantación de productos integr..] (6:6) (Súper)

Plantación de productos integradores específicos para empezar a tener una experiencia del área de investigación.

Código: Diseño curricular {1-0}

P74: IP1.docx - 74:1 [Manejar diferentes orientación..] (5:5) (Súper)

Manejar diferentes orientaciones

Código: Novedad de la maestría {2-0}

P96: IP5.docx - 96:1 [Maestría prácticamente nueva] (5:5) (Súper)

Maestría prácticamente nueva.

P96: IP5.docx - 96:3 [Pioneros] (7:7) (Súper)

Pioneros.

Código: Unidades de aprendizaje {1-0}

P94: IP3.docx - 94:1 [Lo interesante de la maestría ..] (5:5) (Súper)

Lo interesante de la maestría han sido ciertas materias de gestión.

Infraestructura y recursos.

Código: Apoyo a egresados {1-0}

P99: IP8.docx - 99:3 [Apoyo para egresados] (7:7) (Súper)

Apoyo para egresados.

Código: Apoyos económicos {2-0}

P97: IP6.docx - 97:1 [Oferta de becas] (5:5) (Súper)

Oferta de becas.

P98: IP7.docx - 98:1 [Mayor facilidad de obtener una..] (6:6) (Súper)

Mayor facilidad de obtener una beca para la maestría.

Código: Disponibilidad de equipo {1-0}

P78: IP13.docx - 78:2 [Equipo disponible.] (6:6) (Súper)

Equipo disponible.

Formación.

Código: Acceso al mercado laboral {2-0}

P94: IP3.docx - 94:2 [Y las puertas que te abrirá te..] (5:5) (Súper)

Y las puertas que te abrirá tener una maestría de gestión.

P96: IP5.docx - 96:2 [Oportunidades laborales] (6:6) (Súper)

Oportunidades laborales.

Código: Aprendizaje práctico {1-0}

P85: IP2.docx - 85:3 [Acceso a procesos deportivos.] (7:7) (Súper)

Acceso a procesos deportivos.

Código: Cursos complementarios {1-0}

P79: IP14.docx - 79:1 [Traer cursos de metodología y ..] (5:5) (Súper)

Traer cursos de metodología y estadística para ampliar conocimiento y reforzar en esa área interesada.

Código: Motivación por el deporte {1-0}

P77: IP12.docx - 77:1 [El deporte ha logrado ser un s..] (5:5) (Súper)

El deporte ha logrado ser un sector que ha captado mi atención con la información que he adquirido en la maestría.

Código: Práctica docente {1-0}

P95: IP4.docx - 95:2 [- La oportunidad De impartir c..] (6:6) (Súper)

La oportunidad De impartir clases en licenciatura.

Perfil docente.

Código: Docentes internacionales {1-0}

P74: IP1.docx - 74:2 [contar con maestros extranjero..] (5:5) (Súper)

Contar con maestros extranjeros.

Código: Preparación docente {1-0}

P75: IP10.docx - 75:1 [Por parte de algunos maestros ..] (5:5) (Súper)

Por parte de algunos maestros tienen una gran preparación que nos enseñan buenos métodos de aprendizaje.

Investigación.

Código: Apoyo científico {2-0}

P96: IP5.docx - 96:4 [Apoyo a investigadores] (8:8) (Súper)

Apoyo a investigadores.

P99: IP8.docx - 99:2 [Apoyo al estudiante en investi..] (6:6) (Súper)

Apoyo al estudiante en investigaciones.

Código: Investigación {1-0}

P85: IP2.docx - 85:1 [Proyectos de investigación.] (5:5) (Súper)

Proyectos de investigación.

Código: Oportunidades de investigación {1-0}

P78: IP13.docx - 78:3 [La posibilidad o gran abanico ..] (7:7) (Súper)

La posibilidad o gran abanico de oportunidades y temas existentes para investigaciones.

Código: Participación en grupos de investigación {1-0}

P85: IP2.docx - 85:2 [Acceso a trabajar voluntariame..] (6:6) (Súper)

Acceso a trabajar voluntariamente con los maestros y aprender de acciones de investigación y procesos académicos.

Código: Proyectos de investigación {1-0}

P100: IP9.docx - 100:2 [Los proyectos de investigación..] (6:6) (Súper)

Los proyectos de investigación.

Socialización.

Código: Intercambio académico {1-0}

P99: IP8.docx - 99:1 [Posibilidad de intercambio] (5:5) (Súper)

Posibilidad de intercambio.

Código: Movilidad académica {4-0}

P76: IP11.docx - 76:1 [El proceso de movilidad estudi..] (5:5) (Súper)

El proceso de movilidad estudiantil y los convenios que tienen con universidades alrededor del mundo.

P94: IP3.docx - 94:3 [El apoyo y facilidades que bri..] (5:5) (Súper)

El apoyo y facilidades que brindan para estudiar en el extranjero y el convenio que tienen con sinergia deportiva para prácticas profesionales.

P95: IP4.docx - 95:1 [La movilidad Académica] (5:5) (Súper)

La movilidad Académica.

P97: IP6.docx - 97:2 [Oferta movilidad] (6:6) (Súper)

Oferta movilidad.

Código: Socialización {1-0}

P74: IP1.docx - 74:3 [darnos la oportunidad de reali..] (5:5) (Súper)

Darnos la oportunidad de realizar prácticas fuera del estado o país.

Prestigio institucional.

Código: Prestigio institucional {1-0}

P100: IP9.docx - 100:1 [El prestigio como institución ..] (5:5) (Súper)

El prestigio como institución y facultad a nivel internacional.

Anexo 18. Lista de familias, códigos y citas (4to. Semestre).

Aspectos positivos

Diseño curricular.

Código: El programa educativo {1-0}

P147: PP27.docx - 147:6 [el programa educativo] (5:5) (Súper)

El programa educativo.

Código: Orientaciones terminales {1-0}

P143: PP23.docx - 143:5 [Distintos tipos de orientación..] (10:10) (Súper)
Distintos tipos de orientación.

Código: Unidades de aprendizaje {1-0}

P140: PP20.docx - 140:2 [Ciertas materias motivan a seg..] (6:6) (Súper)
Ciertas materias motivan a seguir adquiriendo información.

Código: Unidades de aprendizaje por orientación {2-0}

P137: PP18.docx - 137:1 [Enfoca sus materias en el entr..] (5:5) (Súper)
Enfoca sus materias en el entrenamiento deportivo, administrativo e
investigación para un mejor desarrollo en el campo laboral.

P144: PP24.docx - 144:1 [Materias acorde a la orientaci..] (5:5) (Súper)
Materias acorde a la orientación.

Procesos administrativos.

Código: Cuotas escolares {1-0}

P143: PP23.docx - 143:2 [Cuotas escolares adecuadas.] (7:7) (Súper)
Cuotas escolares adecuadas.

Código: Flexibilidad administrativa {2-0}

P143: PP23.docx - 143:3 [Procesos administrativos para ..] (8:8) (Súper)
Procesos administrativos para los alumnos tengan más facilidades.

P147: PP27.docx - 147:3 [prorroga a la hora del pago] (5:5) (Súper)
Prorroga a la hora del pago.

Código: Flexibilidad de horario {1-0}

P143: PP23.docx - 143:1 [Horarios accesibles.] (6:6) (Súper)
Horarios accesibles.

Código: Personal administrativo {1-0}

P147: PP27.docx - 147:4 [el personal administrativo] (5:5) (Súper)
El personal administrativo.

Desempeño docente.

Código: Tutoría {1-0}

P134: PP15.docx - 134:1 [El apoyo que he recibido de pa..] (5:5) (Súper)

El apoyo que he recibido de parte de mi tutor.

Código: Calidad de la clase {2-0}

P136: PP17.docx - 136:2 [las diferentes maneras y metod..] (5:5) (Súper)

Las diferentes maneras y métodos de hacer amenas las clases.

P140: PP20.docx - 140:1 [Buena formación con respecto a..] (5:5) (Súper)

Buena formación con respecto a las materias de cada orientación.

Código: Compromiso docente {1-0}

P136: PP17.docx - 136:3 [el interés por parte de los ma..] (5:5) (Súper)

el interés por parte de los maestros de hacer que los alumnos
comprendiéramos los contenidos.

Código: Disponibilidad docente {2-0}

P141: PP21.docx - 141:1 [Contar con la disposición de l..] (5:5) (Súper)

Contar con la disposición de la mayoría de los profesores para resolver dudas
referentes a las temáticas en las que se tengan dudas.

P142: PP22.docx - 142:1 [Apoyo al alumno, disponibilida..] (5:5) (Súper)

Apoyo al alumno, disponibilidad.

Código: Respeto en clases {1-0}

P142: PP22.docx - 142:3 [formalidad y respeto en las cl..] (5:5) (Súper)

Formalidad y respeto en las clases.

Formación.

Código: Trabajo con deportistas {1-0}

P135: PP16.docx - 135:2 [Además colaborar con la prepar..] (6:6) (Súper)

Además colaborar con la preparación de diferentes deportistas a lo largo de mi
maestría.

Código: Aprendizaje {3-0}

P136: PP17.docx - 136:1 [El aprendizaje esperado que en..] (5:5) (Súper)

El aprendizaje esperado que en la mayoría de los casos siempre se cumplió.

P145: PP25.docx - 145:1 [Me ha generado mayor conocimie..] (5:5) (Súper)

Me ha generado mayor conocimiento y mayores experiencias.

P145: PP25.docx - 145:3 [He realizado muchas cosas nuev..] (7:7) (Súper)

He realizado muchas cosas nuevas.

Código: Crecimiento personal y académico {1-0}

P140: PP20.docx - 140:3 [Brinda la oportunidad de crece..] (7:7) (Súper)

Brinda la oportunidad de crecer tanto personal como académicamente.

Código: Experiencia laboral {1-0}

P135: PP16.docx - 135:4 [Ver los diferentes aspectos qu..] (8:8) (Súper)

Ver los diferentes aspectos que pueden facilitar para preparar a un alumno en diferentes campos laborales.

Código: Formación académica {1-0}

P135: PP16.docx - 135:1 [Me es interesante conocer aque..] (5:5) (Súper)

Me es interesante conocer aquellos aspectos relacionados específicamente al entrenamiento deportivo y mejora del rendimiento, esto solo lo he visto en el lugar donde realizo mi servicio becario.

Código: Materiales complementarios {1-0}

P141: PP21.docx - 141:2 [La disposición de materiales q..] (6:6) (Súper)

La disposición de materiales que complementan la información teórica y práctica.

Código: Participación en actividades académicas complementarias {1-0}

P143: PP23.docx - 143:4 [Oportunidades de participar en..] (9:9) (Súper)

Oportunidades de participar en otros eventos, congresos, cursos.

Código: Práctica docente {1-0}

P135: PP16.docx - 135:3 [En cuestiones docentes el apoy..] (7:7) (Súper)

En cuestiones docentes el apoyo en las diferentes materias suelen ser formativas para uno mismo.

Infraestructura y recursos.

Código: Apoyos económicos {2-0}

P146: PP26.docx - 146:2 [El apoyo a los estudiantes con..] (6:6) (Súper)

El apoyo a los estudiantes con la oportunidad de financiar sus estudios con la beca conacyt.

P147: PP27.docx - 147:7 [la beca CONACYT,] (5:5) (Súper)

La beca CONACYT.

Código: Infraestructura {2-0}

P144: PP24.docx - 144:3 [Infraestructura e instalacione..] (7:7) (Súper)

Infraestructura e instalaciones.

P147: PP27.docx - 147:2 [la calidad de instalaciones,] (5:5) (Súper)

La calidad de instalaciones.

Investigación.

Código: Conocimientos investigativos {1-0}

P134: PP15.docx - 134:2 [y la vinculación con alumnos d..] (5:5) (Súper)

Y la vinculación con alumnos de doctorado me ha ayudado a incrementar mis conocimientos en el área de investigación.

Código: Equipamiento para la investigación {1-0}

P138: PP19.docx - 138:1 [Algo positivo de lo que tienen..] (5:5) (Súper)

Algo positivo de lo que tienen la fod, es el equipamiento en materia de investigación en ciencias del ejercicio con el que cuentan.

Código: Participación en grupos de investigación {1-0}

P134: PP15.docx - 134:3 [La involucración en proyectos ..] (6:6) (Súper)

La involucración en proyectos de investigación ha sido muy productiva para mí, puesto que ha aumentado mi experiencia en la práctica.

Perfil docente.

Código: Preparación docente {4-0}

P137: PP18.docx - 137:2 [Cuenta con docentes con muy bu..] (6:6) (Súper)

Cuenta con docentes con muy buena preparación académica y con experiencia en el deporte o áreas afines.

P145: PP25.docx - 145:4 [Existen maestros altamente cap..] (8:8) (Súper)

Existen maestros altamente capacitados.

P146: PP26.docx - 146:1 [Los docentes de la orientación..] (5:5) (Súper)

Los docentes de la orientación de educación física son expertos y dominan a la perfección todos los aspectos de las distintas materias tanto en lo teórico

como en lo práctico.

P147: PP27.docx - 147:1 [La profesionalización de los d..] (5:5) (Súper)

La profesionalización de los docentes.

Socialización.

Código: Comunicación {1-0}

P142: PP22.docx - 142:2 [comunicación con los alumnos] (5:5) (Súper)

Comunicación con los alumnos.

Código: Convenios institucionales {1-0}

P137: PP18.docx - 137:4 [Tiene oportunidad o convenios ..] (8:8) (Súper)

Tiene oportunidad o convenios con otras universidades para hacer intercambios.

Código: Relaciones interpersonales {1-0}

P145: PP25.docx - 145:2 [He conocido gente importante q..] (6:6) (Súper)

He conocido gente importante que me ha ayudado a generar más conocimiento.

Código: Vinculos interinstitucionales {1-0}

P144: PP24.docx - 144:2 [Relación de la facultad con di..] (6:6) (Súper)

Relación de la facultad con distintas empresas/instituciones deportivas.

Prestigio institucional.

Código: Acreditación en el PNPC {2-0}

P138: PP19.docx - 138:2 [Positivo también es el que la ..] (5:5) (Súper)

Positivo también es el que la maestría este como un posgrado de calidad por el conacyt.

P142: PP22.docx - 142:4 [conacyt] (5:5) (Super)

Conacyt.

Código: Internacionalización {1-0}

P141: PP21.docx - 141:3 [La internacionalización de la ..] (7:7) (Súper)

La internacionalización de la maestría.

Código: Prestigio institucional {1-0}

P137: PP18.docx - 137:3 [Es una maestría con reconocimi..] (7:7) (Súper)
Es una maestría con reconocimiento a nivel nacional.

Aspectos negativos

Diseño curricular.

Código: Tronco común {2-0}

P114: NP21.docx - 114:3 [Que exista un tronco común con..] (6:6) (Súper)

Que exista un tronco común con respecto a las asignaturas de las cuatro orientaciones.

P120: NP27.docx - 120:2 [que la maestría no tuviera tro..] (5:5) (Súper)

Que la maestría no tuviera tronco común.

Código: Unidades de aprendizaje {2-0}

P108: NP16.docx - 108:5 [No se especificó ninguna mater..] (8:8) (Súper)

No se especificó ninguna materia que lleve en maestría a excepción de producto integrador.

P108: NP16.docx - 108:6 [Falta de claridad en las mater..] (9:9) (Súper)

Falta de claridad en las materias como herramienta científica como bioestadística y medicina deportiva, no se a que se pretendía llegar con los temas que se vieron.

Código: Unidades de aprendizaje por orientación {1-0}

P113: NP20.docx - 113:1 [Algunas materias no correspond..] (5:5) (Súper)

Algunas materias no corresponden a la orientación elegida.

Código: Pocos cursos de estadística {1-0}

P114: NP21.docx - 114:4 [Que hay solo una materia refer..] (7:7) (Súper)

Que hay solo una materia referente a la estadística, por lo que el aprendizaje de los procesos estadísticos es muy deficiente.

Código: Actualización de contenidos {1-0}

P115: NP22.docx - 115:1 [Falta de material para el tema..] (5:5) (Súper)

Falta de material para el tema en clase, actualización en los temas.

Código: Escaso nivel de las unidades de aprendizaje {4-0}

P113: NP20.docx - 113:4 [La exigencia en ciertas materi..] (8:8) (Súper)

La exigencia en ciertas materias no va acorde lo esperado.

P115: NP22.docx - 115:3 [Nivel de exigencia dentro de c..] (7:7) (Súper)

Nivel de exigencia dentro de clase no es bueno

P116: NP23.docx - 116:2 [Materias muy simples.] (6:6) (Súper)

Materias muy simples.

P119: NP26.docx - 119:2 [Varias materias no cumplen con..] (7:7) (Súper)

Varias materias no cumplen con lo necesario para ser una materia impartida en el nivel de maestría.

Código: Orientaciones terminales {1-0}

P115: NP22.docx - 115:2 [Más materias orientadas a la m..] (6:6) (Súper)

Más materias orientadas a la maestría que estas cursando.

Código: Perfil de egreso {1-0}

P108: NP16.docx - 108:2 [hacer ver que no se cuenta con..] (5:5) (Súper)

Hacer ver que no se cuenta con el perfil adecuado en la maestría o que el nivel que la sociedad demanda es muy bajo.

Procesos administrativos.

Código: Trámites administrativos {2-0}

P119: NP26.docx - 119:4 [Tiene más interés por utilizar..] (8:8) (Súper)

Tiene más interés por utilizar a los estudiantes para cubrir necesidades de la escuela que lograr que sea de provecho su tiempo de estudio (servicio becario, asignación de clases impartidas por alumnos, etc.)

P120: NP27.docx - 120:4 [el trámite de beca y que no da..] (5:5) (Súper)

El trámite de beca y que no dan a veces suficientes créditos becados.

Código: Burocracia administrativa {1-0}

P109: NP17.docx - 109:1 [La burocracia administrativa,] (4:4) (Súper)

La burocracia administrativa.

Código: Costos del programa {2-0}

P117: NP24.docx - 117:1 [Costos elevados en créditos (u..] (5:5) (Súper)

Costos elevados en créditos (unidades de aprendizaje) e inscripción por semestre.

P120: NP27.docx - 120:3 [el costo] (5:5) (Súper)

El costo.

Código: Desorden administrativo {1-0}

P109: NP17.docx - 109:2 [el completo desorden y falseda..] (4:4) (Súper)

El completo desorden y falsedad de los directivos y administradores de las becas.

Código: Evaluación al docente {1-0}

P107: NP15.docx - 107:2 [Es necesario que haya un contr..] (6:6) (Súper)

Es necesario que haya un control, o una evaluación sobre el rendimiento de los profesores en clase.

Código: Excesivos tramites burocráticos {1-0}

P119: NP26.docx - 119:1 [Tienen demasiados protocolos e..] (6:6) (Súper)

Tienen demasiados protocolos exagerados e innecesarios.

Código: Horarios cambiantes {3-0}

P113: NP20.docx - 113:5 [La disposición de los maestros..] (9:9) (Súper)

La disposición de los maestros no va acorde un horario establecido.

P114: NP21.docx - 114:2 [cambios de horarios con respec..] (5:5) (Súper)

Cambios de horarios con respecto a los que se establecen al inicio del semestre.

P118: NP25.docx - 118:1 [Cambian mucho los horarios de ..] (5:5) (Súper)

Cambian mucho los horarios de clase.

Código: Horarios de clase {1-0}

P120: NP27.docx - 120:1 [El horario] (5:5) (Súper)

El horario.

Código: Horarios no aptos para trabajadores {1-0}

P110: NP18.docx - 110:1 [Los horarios no son una hora e..] (5:5) (Súper)

Los horarios no son una hora exacta y los alumnos se tienen que acoplar a estos horarios, creo que esto afecta a muchas personas que quieren estudiar esta maestría pero por los horarios de trabajo se les complica.

Código: Inflexibilidad de horarios {1-0}

P109: NP17.docx - 109:3 [la inflexibilidad de los horar..] (4:4) (Súper)

La inflexibilidad de los horarios de clase.

Desempeño docente.

Código: Desempeño docente deficiente {1-0}

P119: NP26.docx - 119:3 [(tanto por contenidos como por..)] (7:7) (Súper)

Tanto por contenidos como por la calidad de la clase y del maestro.

Código: Desinterés docente {2-0}

P116: NP23.docx - 116:1 [Falta de interés por parte de ..] (5:5) (Súper)

Falta de interés por parte de los docentes para impartir sus clases.

P117: NP24.docx - 117:2 [Ciertos maestros con poco inte..] (6:6) (Súper)

Ciertos maestros con poco interés sobre la materia impartida.

Código: Falta de compromiso docente {1-0}

P113: NP20.docx - 113:2 [Ciertos profesores no toman su..] (6:6) (Súper)

Ciertos profesores no toman su materia con el carácter profesional requerido.

Código: Impuntualidad docente {1-0}

P114: NP21.docx - 114:1 [Hay mucha impuntualidad] (5:5) (Súper)

Hay mucha impuntualidad.

Código: Incumplimiento del programa {2-0}

P107: NP15.docx - 107:1 [Creo que las materias no han c..] (5:5) (Súper)

Creo que las materias no han cumplido al 100% con el programa.

P107: NP15.docx - 107:3 [verificar que el programa se c..] (6:6) (Súper)

Verificar que el programa se cumpla.

Código: Preparación docente {2-0}

P107: NP15.docx - 107:4 [y que los maestros sean especi..] (6:6) (Súper)

Y que los maestros sean especialistas en la materia con el tiempo suficiente para realizar las tareas.

P108: NP16.docx - 108:3 [Las materias sueles ser promet..] (6:6) (Súper)

Las materias sueles ser prometedoras, pero el nivel y la calidad del catedrático suele ser bajo nivel hablando de la asignatura.

Código: Procesos de evaluación {2-0}

P108: NP16.docx - 108:4 [No se pretende encontrar un ni..] (7:7) (Súper)

No se pretende encontrar un nivel estándar sobre el trabajo del alumno en la maestría, una calificación no discrimina el nivel de conocimiento del alumno.

P113: NP20.docx - 113:3 [La evaluación es muy fácil hac..] (7:7) (Súper)

La evaluación es muy fácil hacia lo aprendido en las materias.

Infraestructura y recursos.

Código: Escasos apoyos económicos {1-0}

P115: NP22.docx - 115:4 [no dan igualdad en becas para ..] (7:7) (Súper)

No dan igualdad en becas para todos los alumnos.

Código: Falta de personal calificado para uso de equipo especializado {1-0}

P111: NP19.docx - 111:1 [A pesar de contar con mucho eq..] (5:5) (Súper)

A pesar de contar con mucho equipo de evaluación que actualmente es el Gold standard, algo negativo de la fod es que no cuentan con el suficiente recurso humano necesario para su utilización en materia de prácticas e investigación.

Código: Falta de recursos de limpieza {1-0}

P117: NP24.docx - 117:3 [No cuentan con papel sanitario..] (7:7) (Súper)

No cuentan con papel sanitario en baños.

Relación teoría-práctica.

Código: Escasa relación teoría-práctica {1-0}

P110: NP18.docx - 110:2 [Las clases pueden contener más..] (6:6) (Súper)

Las clases pueden contener más práctica y menos teoría.

Código: Falta de aprendizaje práctico {1-0}

P114: NP21.docx - 114:5 [Falta de mayor aprendizaje pra..] (8:8) (Súper)

Falta de mayor aprendizaje practico de las diferentes tecnologías para el entrenamiento deportivo.

Pertinencia social.

Código: Pertinencia social {1-0}

P108: NP16.docx - 108:1 [Conocer las problemáticas que ..] (5:5) (Súper)

Conocer las problemáticas que se encuentran en la sociedad, hablando del área de trabajo.

Aspectos interesantes

Diseño curricular.

Código: Unidades de aprendizaje por orientación {1-0}

P82: IP17.docx - 82:1 [El repertorio de materias de c..] (5:5) (Súper)

El repertorio de materias de cada especialidad u orientación.

Código: Orientaciones terminales {1-0}

P88: IP22.docx - 88:1 [Dividieron en orientaciones la..] (5:5) (Súper)

Dividieron en orientaciones la maestría.

Código: Contenidos de enseñanza {1-0}

P82: IP17.docx - 82:3 [los contenidos de las materias..] (5:5) (Súper)

Los contenidos de las materias.

Código: Cursos de estadística {1-0}

P80: IP15.docx - 80:2 [Cursos de estadística] (6:6) (Súper)

Cursos de estadística.

Procesos administrativos.

Código: Rotación del personal administrativo {1-0}

P89: IP23.docx - 89:1 [Rotación del personal para la ..] (5:5) (Súper)

Rotación del personal para la mejor atención a los estudiantes.

Formación.

Código: Capacitaciones {1-0}

P80: IP15.docx - 80:1 [Las diferentes capacitaciones ..] (5:5) (Súper)

Las diferentes capacitaciones que nos brinda la facultad, buscando un conocimiento integral.

Código: Competencia profesional {1-0}

P81: IP16.docx - 81:2 [Potenciar los trabajos realiza..] (6:6) (Súper)

Potenciar los trabajos realizados en Maestría a nivel profesionalizante.

Código: Conocimientos sobre planificación {1-0}

P81: IP16.docx - 81:1 [Conocer las técnicas adecuadas..] (5:5) (Súper)

Conocer las técnicas adecuadas para prescribir una planificación o sesión de lo que es mi área de especialidad.

Código: Continuidad de estudios {1-0}

P91: IP25.docx - 91:2 [Seguir estudiando.] (6:6) (Súper)

Seguir estudiando.

Código: Cursos complementarios {1-0}

P80: IP15.docx - 80:3 [Cursos de inglés. Entre otros...] (7:7) (Súper)

Cursos de inglés. Entre otros.

Investigación.

Código: Conocimientos investigativos {1-0}

P93: IP27.docx - 93:1 [El comienzo mío a la investiga..] (5:5) (Súper)

El comienzo mío a la investigación porque no sabía, la utilización de base de datos para buscar información.

Código: Departamento de investigación {1-0}

P90: IP24.docx - 90:3 [Cuentan con un departamento de..] (7:7) (Súper)

Cuentan con un departamento de investigación.

Código: Participación en grupos de investigación {1-0}

P91: IP25.docx - 91:1 [Todas las investigaciones en l..] (5:5) (Súper)

Todas las investigaciones en las que he participado.

Perfil docente.

Código: Docentes internacionales {1-0}

P90: IP24.docx - 90:2 [Maestros internacionales.] (6:6) (Súper)

Maestros internacionales.

Código: Preparación docente {1-0}

P82: IP17.docx - 82:2 [el grado académico y preparaci..] (5:5) (Súper)

El grado académico y preparación de los maestros.

Socialización.

Código: Movilidad académica {1-0}

P90: IP24.docx - 90:1 [Modalidad de intercambio] (5:5) (Súper)

Modalidad de intercambio.

Prestigio institucional.

Código: Prestigio institucional {1-0}

P83: IP18.docx - 83:1 [Porque pertenece a una faculta..] (5:5) (Súper)

Porque pertenece a una facultad que es reconocida nacional e internacional.